

Weiterbildung für ältere Erwachsene an deutschen Universitäten

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. phil.) im Fach Erziehungswissenschaften

eingereicht am 29. 09. 2016

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin

von M.A. Hyun Jung Ju
aus Gwangju/Südkorea

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachter:

1. Prof. Dr. Andrä Wolter
2. Prof. Dr. Steffi Robak

Datum der Verteidigung: 15. 03. 2017

Abstrakt

Infolge des demografischen Wandels wird der Anteil der Älteren zunehmen und die durchschnittliche Lebenserwartung steigen. Die Verbesserung der Gesundheit, gestiegene Bildungsniveaus und lernförderliche Selbstbilder der Älteren verweisen auf das Potenzial für eine zunehmende Weiterbildungsbeteiligung. Dieser rapide Wandel der Gesellschaft führt dazu, dass sich die deutschen Hochschulen neuen Aufgaben und Erwartungen zuwenden müssen, um sich verstärkt als hochwertiger Ort für Lebenslanges Lernen zu öffnen. Historisch begann in Deutschland die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene in den 1970er Jahren.

Die vorliegende Dissertation behandelt das Thema der Weiterbildung für Ältere und die didaktischen Konzepte an deutschen Universitäten. Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden die Entwicklungen von Konzepten des Lebenslangen Lernens dargestellt und Hochschulen als Ort des Lebenslangen Lernens und der Weiterbildung für ältere Erwachsene im Wandel der Gesellschaft beschrieben. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden fünf Weiterbildungsangebote und -programme für Ältere an ausgewählten deutschen Universitäten durch schriftliche Befragung, Experteninterview und Einzelinterview untersucht. Die Untersuchung fand auf Hochschulebene, Angebotsebene und individueller Ebene statt.

Auf Hochschulebene begleiten die Universitäten den lebenslangen Vorgang des Lernens mit zwei unterschiedlichen Konzepten. Die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere kann im regulären Universitätsbetrieb integriert oder als separate Veranstaltungsform organisiert werden. Auf Angebotsebene ist die didaktische Methode das zentrale Thema. Bei der Wahl der didaktischen Methode können die Universitäten ihr Konzept als Forschendes und Entdeckendes Lernen und Generationsübergreifendes Lernen speziell auf Ältere ausrichten oder kein spezielles Konzept anbieten. Auf individueller Ebene ist es den Teilnehmer(n)/innen wichtig, dass sie geistig aktiv bleiben, ihre geistigen Fähigkeiten trainieren sowie ihr Allgemeinwissen erweitern. Sie erwarten, etwas Neues zu lernen, ihren Horizont zu erweitern und sich persönlich weiterzuentwickeln. Die Interessensgebiete der Teilnehmer erstrecken sich von kulturellen über geschichtliche bis hin zu sozialen, politischen und naturwissenschaftlichen Themen. Die Untersuchungen haben

ergeben, dass die Interessen der Teilnehmer den Angeboten der Universitäten entsprechen.

Die Auswirkungen der Weiterbildungsteilnahme sind eine Erweiterung des Wissens und der Sichtweisen, eine Verbesserung von geistigen Fähigkeiten, der Austausch von Erfahrungen mit anderen, der Knüpfung neuer Kontakte und ein besseres Verständnis über die Lebensweisen der Jüngeren. Die Älteren können ihr erworbenes Wissen auch in ehrenamtlichen Tätigkeiten einbringen.

Die Universität sollte als offener Lernort für alle Bevölkerungs- und Altersgruppen die Interessen und Bedürfnisse der Älteren berücksichtigen, dass deren wissenschaftliche Weiterbildung als normal betrachtet wird. Damit verbunden ergeben sich vielfältige organisatorische und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten der Angebote, die generationsübergreifend, -offen und -integrierend sein sollten.

Abstract

As a result of demographic changes, the proportion of elderly people will increase and the average life expectancy is expected to rise. Improving health, higher educational levels and conducive self-images of the elderly towards learning point to a potential for increasing participation in further educations. This rapid change in society means that German universities need to address new challenges and expectations in order to open as a high-class place for Lifelong Learning. Historically, in Germany the opening of universities for older adults began in the 1970s.

The present dissertation deals with the issue of training for the elderly and the didactic concepts at German universities. In the theoretical part of this work, the development of concepts of Lifelong Learning are presented, and universities are described as a place of Lifelong Learning and training for elderly adults in the transformation of society. In the empirical part of this work, five education programs for elderly people at selected German universities are examined based on written surveys, expert interviews and individual interviews. The study took place at the university level, the program level and individual level.

At university level, the universities accompany the lifelong process of learning with two different concepts. The scientific training for elderly can be integrated into the regular university program or offered as a separately organized educational program. At the program level, the didactic method is the central theme. When choosing the didactic method, the universities can align their program specifically with the elderly as researching and discovering learning and as intergenerational learning, or provide no specific program. At the individual level, it is important to the participants that they remain mentally active, train their mental abilities, and expand their general knowledge. They expect to learn something new, to broaden their horizons and to grow personally. The areas of interest of the participants range from cultural and historical to social, political and scientific topics. The studies have shown that the programs of the universities match the interests of the participants.

The consequences of participating in the education program are an extension of knowledge and perspectives, an improvement of mental abilities, the exchange of experience with others, the socialization with others and a better understanding of

the lifestyles of the younger ones. The elderly can also contribute their knowledge in community service.

As an open place of learning for all population and age groups, the university should factor in the interests and needs of the elderly, that their academic education is considered as normal. With that, versatile organizational and didactic shapes of programs open up that should be intergenerational, open and integrating.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	X
Abbildungsverzeichnis.....	XI
Tabellenverzeichnis.....	XIII
1 Einleitung	1
1.1 Motiv, Problemstellung und Zielsetzung	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	3
2 Demografischer Wandel und Entwicklungstrends in Deutschland.....	6
2.1 Sinkende Bevölkerungszahl.....	7
2.2 Aging society (mehr Ältere, weniger Jüngere)	8
2.3 Längere Lebenserwartung (Alter als Aktivitätsphase).....	11
2.3.1 Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung.....	11
2.3.2 Gesellschaftliche Partizipation und Beteiligung von Gasthörern	12
2.4 Trend zur Höherqualifizierung.....	14
2.4.1 Bildungsstand der Bevölkerung	14
2.4.2 Weiterbildungsbeteiligung bezüglich des Bildungshintergrundes	18
2.5 Zunehmender Anteil von Migranten.....	21
3 Lebenslanges Lernen in einer sich verändernden Gesellschaft	26
3.1 Entwicklung von Konzepten des Lebenslangen Lernens im internationalen Kontext.....	26
3.1.1 Ursprungsphase: Weltbildungskrise und Notwendigkeit der Entwicklung eines umfassenden Bildungskonzeptes.....	26
3.1.2 Stagnationsphase: Ausbau der Erwachsenen-/ Weiterbildung	30
3.1.3 Generalisierungsphase: Lebenslanges Lernen für alle in einer Lerngesellschaft.....	31
3.1.4 Aktionsphase: Lebensbegleitendes Lernen in der Wissensgesellschaft	34
3.2 Perspektivenerweiterung von Konzepten des Lebenslangen Lernens	37
3.3 Ein neues Verständnis des Lebenslangen Lernens	44

4	Hochschule als Ort des Lebenslangen Lernens	47
4.1	Hochschule als Ort des Lebenslangen Lernens im internationalen Diskurs	47
4.2	Wandel der deutschen Hochschulen durch Lebenslanges Lernen	49
4.2.1	Wandel der Zielgruppen: Heterogene Zielgruppen	50
4.2.2	Wandel des Hochschulzugangs: Öffnung der Hochschule für Studierende mit nicht traditionellem Zugang	52
4.2.3	Wandel der Anrechnung: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen.....	54
4.2.4	Wandel der Studienformen: Flexible Studienangebote	57
4.3	Hochschule als Ort der Weiterbildung für ältere Erwachsene.....	61
4.3.1	Definition und Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen	61
4.3.2	Öffnung der Hochschulen und Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene	66
5	Ältere Erwachsene als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	73
5.1	Ältere in der Gesellschaft.....	73
5.1.1	Begriffsklärung Alter, Altern und Ältere (die Alten).....	73
5.1.2	Lebensphasen im Alter und Situation der Menschen im Alter.....	76
5.1.3	Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter.....	80
5.2	Lernen im Alter	86
5.2.1	Verständnis von Lernen (Entwicklung des Lernbegriffs von behavioristischen bis subjektwissenschaftliche Lerntheorien)	87
5.2.2	Lernen im Alter aus psychologischer Sicht: Intelligenz und Lernfähigkeit im Alternsverlauf	92
5.2.3	Lernen im Alter als soziales Handeln.....	100
5.3	Grundlage zur Realisierung von Angebotsplanung an Hochschulen	103
5.3.1	Bildungsmanagement und Programmplanung	103
5.3.2	Begriffsklärung Motive, Interessen, Erwartungen und Bildungsbedürfnisse.....	105
5.3.3	Rahmen für Lernen und Bildung älterer Menschen	109

6	Methodisches Vorgehen	114
6.1	Untersuchungsdesign	114
6.2	Schriftliche Befragung.....	115
6.3	Experteninterviews	118
6.4	Einzelinterviews (Teilnehmerinterviews).....	122
6.5	Methoden der Auswertung.....	125
7	Ergebnisse der Experteninterviews (Angebotsebene und Hochschulebene)	127
7.1	Beschreibungen der Universitäten.....	127
7.2	Beschreibungen der Interviewten	130
7.3	Weiterbildungssituation (Angebotsebene)	133
7.3.1	Ziel und Arten des Weiterbildungsangebots für Ältere	133
7.3.2	Anzahl der Teilnehmer, Studienabbrecher und Absolventen im Wintersemester 2013/14.....	136
7.3.3	Ehrenamtliche Tätigkeiten der Teilnehmer	139
7.3.4	Nachfrage der Teilnehmer hinsichtlich der Fachgebiete	141
7.3.5	Weiterbildungsthemen im Wintersemester 2013/2014 und in Zukunft	143
7.3.6	Profil der Weiterbildung für Ältere an den ausgewählten Universitäten	146
7.4	Qualität des Weiterbildungsangebots (Angebotsebene).....	147
7.4.1	Didaktische Konzepte und Methoden	147
7.4.2	Bevorzugte Formen und IT-Medien	152
7.4.3	Anforderungen zur Gestaltung der Weiterbildung	154
7.4.4	Qualitätssicherung und Evaluation.....	155
7.5	Planung, Durchführung und Entwicklungstrend des Weiterbildungsangebots (Angebotsebene).....	156
7.5.1	Planung des Ausbaus des Angebots	156
7.5.2	Anreize für die Fakultäten	158
7.5.3	Medien der Bekanntgabe.....	161
7.5.4	Schwierigkeiten der Durchführung und Umsetzung	162
7.5.5	Fachgebiete der Weiterbildungsangebote und weiterer Bedarf	165
7.5.6	Änderungen des Angebots seit 10-15 Jahren.....	166
7.5.7	Entwicklungstrends in kommenden Jahren.....	168

7.6	Institutionelle Bedingungen des Weiterbildungsangebots (Hochschulebene)	169
7.6.1	Organisation und Bewertung der Organisation	169
7.6.2	Finanzierung	171
7.6.3	Hochschulmarketing	173
7.7	Angaben und Meinungen zur Weiterbildung für Ältere	174
7.7.1	Kritik an dem und Empfehlungen für den Ausbau der Weiterbildung für Ältere	174
7.7.2	Didaktische Konzepte für die Zukunft und Wünsche.....	176
7.8	Zusammenfassung	177
8	Ergebnisse der Teilnehmerbefragung (Individuelle Ebene).....	182
8.1	Beschreibung der Teilnehmer/innen	182
8.1.1	Verteilung der Befragten nach Universitätsstandorten.....	182
8.1.2	Alter, Geschlecht und Nationalität.....	182
8.1.3	Bildungsstand (Schulabschluss)	184
8.1.4	Berufsstand.....	184
8.1.5	Ehrenamtliche Tätigkeit	185
8.2	Motive und Erwartungen der Teilnehmer/innen	186
8.3	Interessante Themen und in Zukunft gewünschte Fachgebiete.....	189
8.4	Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen.....	193
8.5	Auswirkungen der Lehrveranstaltungen.....	196
8.6	Ausbau der Lehrveranstaltungen	198
8.6.1	Bevorzugte und gewünschte Lehrveranstaltungen	198
8.6.2	Wünsche.....	202
8.7	Zusammenfassung	203
9	Ergebnisse der Teilnehmer/inneninterviews (Individuelle Ebene)	206
9.1	Auswirkung auf der sachlichen Ebene	206
9.1.1	Wissenserwerb (Was wurde im Studium gelernt? / Erweiterung des Blicks)	206
9.1.2	Nutzung des Wissens für Arbeit und Alltag.....	207
9.2	Auswirkung auf der persönlichen Ebene.....	207

9.2.1	Verbesserung der allgemeinen geistigen Fähigkeiten	207
9.2.2	Entwicklung neuer Interessen	208
9.2.3	Stellenwert und Reiz des Studiums	208
9.2.4	Sinnfindung im Alter (Ziele im Laufe des Lebens/neue Ziele)	210
9.2.5	Einfluss der Selbstsicherheit auf das Studium	211
9.3	Auswirkung auf der sozialen Ebene	211
9.3.1	Neue Kontakte durch das Studium	211
9.3.2	Intergenerationelle Kontakte (Private Kontakte mit Jüngeren)	212
9.3.3	Soziale Integration mit Studienteilnehmern	215
9.3.4	Auswirkungen auf das soziale Umfeld	215
9.3.5	Nutzung des Erlernten für ehrenamtliche Tätigkeiten	216
9.3.6	Wünsche für die Zukunft	218
9.4	Zusammenfassung	219
10	Zusammenfassung und Diskussion	221
	Literatur	235
	Anhang	252
A	Fragebogen zur wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an ausgewählten deutschen Universitäten	252
B	Interviewleitfaden für explorative Experteninterviews an ausgewählten deutschen Universitäten	256
C	Interviewleitfaden für exploratives Einzelinterview an ausgewählten deutschen Universitäten	261
D	Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	265

Abkürzungsverzeichnis

ANKOM	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
AES	Adult Education Survey
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BAG WiWA	Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BANA	Berliner Modell „Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche“
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BIBB	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEAS	Deutscher Alterssurvey
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
EFRE	Europäischen Fonds für regionale Entwicklung
ER	Europarat
EU	Europäische Union
ECTS	European Credit Transfer System
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EvaSys	Evaluationssystem
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
JGU	Johannes Gutenberg Universität Mainz
KEG	Kommission der Europäischen Gemeinschaften
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OECD-CERI	Organisation for Economic Cooperation and Development/Centre for Educational Research and Innovation
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
U3L	Universität des 3. Lebensalters
WHO	Weltgesundheitsorganisation
ZWW	Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung
ZAWiW	Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Bevölkerungszahl von 1950 bis 2060 in Deutschland	8
Abbildung 2: Bevölkerung nach Altersgruppen von 2013 bis 2060 in Deutschland	10
Abbildung 3: Entwicklung der Lebenserwartung von 1991/1993 bis 2060.....	11
Abbildung 4: Entwicklung des Bildungsstandes der deutschen Bevölkerung von 1976 bis 2012 (in % der Gesamtbevölkerung)	15
Abbildung 5: Entwicklung des Anteils der Personen mit Hochschulreife in ausgewählten Altersgruppen in Deutschland, 2004-2012.....	16
Abbildung 6: Männliche und weibliche Bevölkerung 2013 nach ausgewählten Altersgruppen und Bildungsabschlüssen im allgemeinen Schulabschluss (in %)......	18
Abbildung 7: Weiterbildungsbeteiligung nach höchstem Schulabschluss von 1979 bis 2012 (in %)	19
Abbildung 8: Weiterbildungsbeteiligung nach beruflicher Qualifikation von 1979 bis 2012 (in %)	21
Abbildung 9: Vier gesellschaftliche Ebenen.....	43
Abbildung 10: Hochschulzugangswege nach E. Schwabe-Ruck und Wolter	53
Abbildung 11: Entwicklung des Anteils der Studierenden des Dritten Bildungsweges in den Jahren von 1995 bis 2013 in Prozent (ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen)	54
Abbildung 12: Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen.....	72
Abbildung 13: Vorschläge zur Untergliederung der Lebensspanne in Abschnitte, Altersgrenzen und Markierungspunkte.....	76
Abbildung 14: Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter nach Erikson	83
Abbildung 15: Die behavioristischen Lerntheorien.....	88
Abbildung 16: Entwicklungsverlauf von fluider und kristalliner Intelligenz	96
Abbildung 17: Unterscheidung von Lerngründen in expansive und defensive nach Holzkamp.....	102
Abbildung 18: Kooperatives Management, Planungshandeln und Bildungsmanagement der Institution	105
Abbildung 19: Struktur des Fragebogens	116
Abbildung 20: Struktur des Experteninterviewleitfadens	120
Abbildung 21: Struktur des Einzelinterviewleitfadens	124
Abbildung 22: Alter	183
Abbildung 23: Bildungsstand	184
Abbildung 24: Berufsstand	185
Abbildung 25: Erwartungen bei der Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltung.....	188
Abbildung 26: Interessante Themen der Weiterbildung	189

Abbildung 27: Gewünschte Fachgebiete	191
--	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Voraussichtliche Entwicklung der Gesamtbevölkerung der über 65-Jährigen in Südkorea	1
Tabelle 2:	Anzahl der über 60-jährigen Gaststudierenden im Zeitraum von 1998 bis 2011	13
Tabelle 3:	Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2012	22
Tabelle 4:	Entwicklung der Personenzahlen nach Migrationsstatus von 2005 bis 2012	23
Tabelle 5:	Herkunftsländerspezifische Anteile der Zuzüge des Jahres 2012	24
Tabelle 6:	Typologie der dualen Studienformate nach Wissenschaftsrat 2013	60
Tabelle 7:	Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung	64
Tabelle 8:	Lebensphasen zwischen Bildung/Beruf und Familie	77
Tabelle 9:	Inhalte der Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter nach Havighurst, 1948/1972	82
Tabelle 10:	Stufenmodell im Erwachsenenalter nach Erik H. Erikson	84
Tabelle 11:	Drei Aspekte für Lernen und Bildung älterer Menschen	112
Tabelle 12:	Beschreibung der ausgeübten Funktion	131
Tabelle 13:	Beschreibung der Tätigkeit	132
Tabelle 14:	Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere	135
Tabelle 15:	Arten des Weiterbildungsangebots	136
Tabelle 16:	Anzahl der Teilnehmer/innen	136
Tabelle 17:	Anzahl der Absolventen	139
Tabelle 18:	Nachfrage der Teilnehmer hinsichtlich der Fachgebiete	141
Tabelle 19:	Die wichtigsten Themen im WS2013/14 für die Zielgruppe	143
Tabelle 20:	Die wichtigsten Themen für die nächsten Jahre	146
Tabelle 21:	Didaktische Konzepte und Methoden	148
Tabelle 22:	Nutzung von IT-Medien	153
Tabelle 23:	Anforderungen	154
Tabelle 24:	Qualitätssicherung Evaluation	155
Tabelle 25:	Medien der Bekanntgabe	161
Tabelle 26:	Schwierigkeiten der Durchführung und Umsetzung	162
Tabelle 27:	Fachgebiete der Weiterbildungsangebote	165
Tabelle 28:	Weiterer Bedarf	166
Tabelle 29:	Entwicklungstrends in den kommenden Jahren	168
Tabelle 30:	Bewertung der Organisation	170
Tabelle 31:	Finanzierung	172
Tabelle 32:	Präsenz durch Hochschulmarketing	173
Tabelle 33:	Verteilung der Befragten nach Universitätsstandorten	182

Tabelle 34:	Geschlecht.....	183
Tabelle 35:	Nationalität.....	183
Tabelle 36:	Ehrenamtliche Tätigkeit	185
Tabelle 37:	Motive der Teilnehmer/innen nach Uni-Standorten.....	186
Tabelle 38:	Interessante Themen der Weiterbildung nach Uni-Standorten	190
Tabelle 39:	Gewünschte Fachgebiete nach Uni-Standorten	192
Tabelle 40:	Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	194
Tabelle 41:	Auswirkungen der Lehrveranstaltungen.....	197
Tabelle 42:	Auswirkungen der Lehrveranstaltungen nach Uni-Standorte	198
Tabelle 43:	Bevorzugte Lehrveranstaltungen	199
Tabelle 44:	Bevorzugte Lehrveranstaltungen nach Uni-Standorten	200
Tabelle 45:	Ausbau der Lehrveranstaltungen	201
Tabelle 46:	Gewünschte Lehrveranstaltungen nach Uni-Standorten	201
Tabelle 47:	Stellenwert und Reiz des Studiums.....	209
Tabelle 48:	Neue Kontakte durch das Studium.....	212
Tabelle 49:	Private Kontakte mit Jüngeren	215
Tabelle 50:	Ehrenamtliche Tätigkeiten.....	218
Tabelle 51:	Struktur und Ablauf	265
Tabelle 52:	Inhalt und Angemessenheit des Niveaus	265
Tabelle 53:	Engagement und Fachkompetenz von Dozentinnen	266
Tabelle 54:	Medieneinsatz und Materialien	266
Tabelle 55:	Interaktion und Mitarbeit	267
Tabelle 56:	Rahmenbedingungen und Gesamtzufriedenheit	267

1 Einleitung

1.1 Motiv, Problemstellung und Zielsetzung

Der demografische Wandel in Südkorea ist ähnlich wie in Deutschland durch eine zunehmende Zahl älterer und sehr alter Menschen gekennzeichnet.

Seit dem 20. Jahrhundert hat sich die koreanische Gesellschaft in eine Altersgesellschaft (Aging society) gewandelt. Aufgrund verbesserter medizinischer Versorgung und erhöhter Lebensqualität hat sich die Lebenserwartung und somit die Zahl älterer Menschen deutlich erhöht. Im Vergleich zu Deutschland ist die koreanische Gesellschaft noch relativ jung. Aber die Südkoreaner haben eine ähnlich hohe Lebenserwartung, die nach Schätzungen aus dem Jahr 2013 bei 79 Jahren für Männer und bei 85 Jahren für Frauen liegt. Beide Faktoren führen zu einer schnellen Alterung der Bevölkerung. Die folgende Tabelle zeigt die voraussichtliche Entwicklung in absoluten Zahlen und die Anteile älterer Menschen für die kommenden Jahrzehnte.

Jahr	2000	2008	2015	2030	2060
über 65-Jährige der Gesamtbevölkerung	7,2 %	10,3 %	13,1 %	23,1 %	40,1 %
Durchschnittliche Lebensdauer	74,9	75,6	81,3	84,2	88,4

Tabelle 1: Voraussichtliche Entwicklung der Gesamtbevölkerung der über 65-Jährigen in Südkorea

(Quelle: eigene Darstellung nach: Südkorea National Statistik, 2015)

Der Anteil der über 65-Jährigen ist nach Tabelle 1 in den Jahren von 2000 bis 2060 von 7,2 % auf 40,1 % erheblich gestiegen, während sich die durchschnittliche Lebensdauer der Bevölkerung von 74,9 auf 88,4 erhöht hat.

Neben dem zahlenmäßigen Zuwachs der Gruppe der Älteren gibt es in Südkorea ein aktuelles Thema: Die über 40-Jährigen scheiden vergleichsweise früh aus dem Berufsleben aus. In Südkorea müssen sich Arbeitnehmer bereits zwischen 45 und 55 Jahren auf den vorzeitigen Ruhestand vorbereiten, weil sie nicht länger gebraucht werden. Diese Arbeitnehmer fühlen sich nutzlos und können auch keine neue Anstellung finden. Diese Themen sind hochaktuell und begründen die

Forschungsrelevanz meiner Dissertation.

Infolge des demografischen Wandels wird der Anteil der Jüngeren an der Gesamtbevölkerung sinken und im Gegenzug der Anteil der Älteren zunehmen. Die Verbesserung der Gesundheit, ein gestiegenes Bildungsniveau und lernförderliche Selbstbilder älterer Menschen verweisen auf Potenziale für eine zunehmende Bildungsbeteiligung. Auch im Alter werden immer mehr und immer besser ausgebildete ältere Menschen an Weiterbildungsangeboten für Ältere an den Universitäten teilnehmen, denn sie sind an nachberuflichen Angeboten auf akademischem Niveau interessiert. Aber zurzeit gibt es nur beschränkt universitäre Weiterbildungsangebote für ältere Menschen, die sich an einem spezifischen Curriculum auf eine nachberufliche (ehrenamtliche) Tätigkeit vorbereiten. Im Vergleich zu koreanischen Universitäten werden an deutschen Universitäten vergleichsweise vielfältige und differenzierte Weiterbildungsprogramme für ältere Menschen angeboten.

Ich habe mich bereits im Masterstudium stark für dieses Thema interessiert. Das Thema meiner Masterarbeit aus dem Jahre 2010 lautete „Weiterbildung für ältere Erwachsene in Deutschland“. Dabei ist mir aufgefallen, dass im Gegensatz zu Südkorea Gasthörer an deutschen Universitäten erlaubt sind. Daher wuchs mein Interesse an Weiterbildungsprogrammen an deutschen Universitäten. Zudem suche ich nach Möglichkeiten, wie die Art der Weiterbildung in Südkorea angewendet werden könnte. Dazu sollen besonders die Weiterbildungsangebote und Weiterbildungsprogramme für ältere Menschen an deutschen Universitäten betrachtet werden. Aus dem beschriebenen Problembewusstsein und den vorliegenden Überlegungen heraus liegt der Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses meiner Arbeit auf folgenden Fragen:

- Welche Weiterbildungsangebote und -programme für Ältere gibt es an deutschen Universitäten?
- Welche didaktischen Konzepte werden für Ältere an deutschen Universitäten implementiert?
- Warum haben Ältere sich für die Weiterbildungsteilnahme an deutschen Universitäten entschieden?

- Welche Auswirkung gibt es durch die Weiterbildungsteilnahme an deutschen Universitäten auf Ältere?

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, für die Weiterbildungsarbeit mit Älteren als nationale Fallstudie das Weiterbildungsangebot an deutschen Universitäten zu explorieren und die Auswirkung dieses Weiterbildungsangebotes auf Ältere zu untersuchen. Dabei ist ein weiteres Ziel, zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Weiterbildungsangebote für Ältere an deutschen und koreanischen Universitäten beizutragen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit umfasst zwei Teile und ist in zehn Kapitel untergliedert. Der erste Teil besteht aus den wissenschaftlich theoretischen Grundlagen. Im zweiten Teil werden Weiterbildungsangebote und -programme für Ältere an ausgewählten deutschen Universitäten als nationale Fallstudie untersucht, und die Auswirkung dieses Weiterbildungsangebotes auf Ältere wird analysiert und aufgezeigt.

Im Anschluss an ein einleitendes Kapitel werden in Kapitel 2 zunächst der Stand des demografischen Wandels und übergreifende generelle Entwicklungstrends in Deutschland beschrieben. Die demografischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland sind vor allem durch fünf Trends geprägt, die jeweiligen Begründungszusammenhänge werden erläutert.

In Kapitel 3 wird die historische Entwicklung der Konzepte des Lebenslangen Lernens im internationalen Kontext von 1960 bis 2010 anhand der wichtigsten Berichte und Dokumente der Organisationen dargestellt. Besonders wird die Ausweitung des Konzepts des Lebenslangen Lernens auf ältere Menschen vorgestellt.

In Kapitel 4 steht die Hochschule als Ort Lebenslangen Lernens im Mittelpunkt. Im internationalen Diskurs werden Funktion und Bedeutung der Hochschule bei der

Realisierung des Lebenslangen Lernens deutlich, wobei sich der Blick auf das Hochschulstudium stark verändert. Dabei werden der Stand des Wandels der deutschen Hochschulen durch Lebenslanges Lernen und dessen Verwirklichung im deutschen Hochschulsystem erläutert. In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für den empirischen Teil der Arbeit erläutert, wobei es um die Hochschule als Ort der Weiterbildung für ältere Menschen geht. Dabei werden verschiedene Studienformen der Öffnung der Hochschulen für ältere Menschen und die wissenschaftliche Weiterbildung sowohl als Form des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als auch als Kernaufgabe der Hochschulen dargestellt. Um die geeigneten Universitäten für die empirische Untersuchung in der vorliegenden Forschungsarbeit auszuwählen, ist es wichtig, die Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Menschen an deutschen Hochschulen zu verstehen und in einer Gesamtschau darzustellen.

Kapitel 5 behandelt ältere Menschen als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Ziel des Kapitels ist es, eine weitere theoretische Grundlage (als Basis für Didaktik, Gestaltung des Programms für Ältere) für die folgenden empirischen Teile der Arbeit zu schaffen. Im Kapitel werden die Lebenssituation der Zielgruppe im Allgemeinen, einige spezifische Bereiche der kognitiven Entwicklung im Alternsverlauf und Kenntnisse für das Lernen und die Bildung älterer Menschen vorgestellt. Aus diesem Verständnis heraus sind bei der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten didaktische Überlegungen für das Lernen und die Bildung älterer Menschen anzustellen.

In Kapitel 6 wird das methodische Vorgehen erläutert, d. h., welche Methoden und Instrumente für die Erhebung und Auswertung gewählt wurden und warum sie hierfür geeignet sind. Das Ziel der empirischen Untersuchung liegt darin, für die Weiterbildungsarbeit mit älteren Menschen das Weiterbildungsangebot an deutschen Universitäten zu explorieren und die Auswirkung dieses Weiterbildungsangebotes auf ältere Menschen zu untersuchen. Dafür erfolgt das methodische Vorgehen der Arbeit in mehreren Schritten: schriftliche Befragung, Experteninterviews, Einzelinterviews und Auswertung der Daten.

In den Kapiteln 7, 8 und 9 werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammenfassend dargestellt. Das Ziel des empirischen Teils ist die Erschließung neuer Kenntnisse hinsichtlich folgender Aspekte: Auf der Hochschulebene sollen Erkenntnisse über die Organisationsformen, das Management, die Finanzierung und das Hochschulmarketing gewonnen werden und die Situation bezüglich der Angebotsseite, der Weiterbildungssituation, Qualität und Gestaltung der Weiterbildungsangebote erfasst werden. In Kapitel 7 werden die beiden genannten Aspekte durch Experteninterviews analysiert. In Kapitel 8 werden bezüglich der individuellen Ebene mit einer schriftlichen Befragung mit standardisierten und offenen Fragen Daten zu Motiv, Erwartung, Interesse, Zufriedenheit, Auswirkung und Wünsche der Teilnehmer/innen analysiert. In Kapitel 9 werden mit Einzelinterviews ihre subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen mit ihrer Teilnahme an Weiterbildungsangeboten erfragt. Experteninterviews und Einzelinterviews werden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und die schriftliche Befragung nach der Methode der statistischen quantitativen Datenanalyse mit der Ermittlung deskriptiver Statistiken der mit dem Fragebogen erfassten Merkmalsausprägungen ausgewertet.

Abschließend werden in Kapitel 10 die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit noch einmal komprimiert dargestellt und diskutiert.

Im Anhang der Arbeit finden sich relevante Materialien, wie Fragebogen, Interviewleitfaden für das Experteninterview und das Einzelinterview, die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen.

2 Demografischer Wandel und Entwicklungstrends in Deutschland

Der demografische Wandel in Deutschland wird erhebliche Veränderungen innerhalb der Bevölkerungsstruktur zur Folge haben, die sich sowohl auf die Biografie der einzelnen Personen als auch auf die Gesellschaft auswirken werden. Deswegen bringt er nicht nur Risiken für die Gesellschaft und Belastungen für die Sozialsysteme, sondern auch große Chancen, die es zu nutzen gilt. Es ist an der Zeit, dass die Perspektive hinsichtlich alter Menschen und deren Leistung erweitert wird.

Für Deutschland ist als übergreifende generelle Tendenz der Bevölkerungsentwicklung Folgendes festzuhalten: Der starke Geburtenrückgang und die kontinuierlich steigende Lebenserwartung führen zu einer Abnahme der Einwohnerzahl und zugleich zu einer Alterung der Gesellschaft. Dabei ist eine Stabilisierung oder sogar ein Anstieg der Bevölkerung durch eine hohe Zuwanderung aus dem Ausland zu verzeichnen. Stand 2012 haben in Deutschland 20 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, wobei der Anteil jüngerer Menschen mit Migrationshintergrund weiter zunimmt. Aber die Zuwanderung durch Migration wird den Rückgang der Bevölkerungszahl in Deutschland langfristig kaum aufhalten können, weil die Zuwanderung aus sozial-politischen und ökonomischen Gründen staatlich begrenzt wird. Somit kann auch eine Zuwanderung langfristig die geringe Geburtenrate nicht ausgleichen. 2014 starben mehr Menschen in der Bundesrepublik als geboren wurden. Trotz neuer Förderprogramme für Familien, wie dem Elterngeld, lag die Zahl der neugeborenen Kinder 2014 nach den ersten Schätzungen der Statistiker zwischen 675.000 und 700.000. Im Vergleich dazu gab es 875.000 bis 900.000 Sterbefälle (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 14).

Die demografische Entwicklung in Deutschland ist vor allem durch fünf Trends geprägt: sinkende Bevölkerungszahl, Aging society (mehr Ältere, weniger Jüngere), längere Lebenserwartung (Alter als Aktivitätsphase), Höherqualifizierungstrend und zunehmender Anteil von Migranten. Im Folgenden werden die fünf Trends in ihrer Ausprägung dargestellt und die jeweiligen Begründungszusammenhänge erläutert.

2.1 Sinkende Bevölkerungszahl

Die Bevölkerungsentwicklung wird maßgeblich durch die Geburtenrate, die steigende Lebenserwartung und vor allem durch die hohe Zuwanderung beeinflusst. Im April 2015 veröffentlichte das Statistische Bundesamt eine Vorausberechnung bis 2060, die zeigt, dass die deutsche Gesamtbevölkerung Ende 2014 von 81 Millionen im Jahr 2040 auf 78-79 Millionen und im Jahr 2060 auf 73-74 Millionen zurückgehen wird. Seit 1950 ist die Einwohnerzahl – bis auf geringe Bevölkerungsrückgänge in den 1970er und 1980er Jahren – dauerhaft von 69 Millionen auf über 81 Millionen gestiegen.

Die Kombination aus zurückgehender Geburtenrate, steigender Sterberate und zunehmender Migration führte zu einem Plateau mit einer Bevölkerungszahl von etwa 80 Millionen in den Jahren 2011 bis 2013.

In den Jahren 2014/15 gab es eine massive Zunahme der Migration, was zu einem Anstieg der Bevölkerungszahl führte. Im Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland des Statistischen Bundesamtes besagt die 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, dass die Bevölkerungszahl in den kommenden Jahrzehnten stetig abnehmen wird. Der Grund liegt darin, dass in Deutschland die Zahl der Sterbefälle kontinuierlich zunimmt, weil die geburtenstarken Jahrgänge aus den 1950er und 1960er Jahren (Babyboomer) in das hohe Alter aufrücken und es bei der zunehmend älteren Bevölkerung trotz steigender Lebenserwartung zu mehr Sterbefällen kommt. Die Zahl der Sterbefälle wird voraussichtlich von 894.000 im Jahr 2013 auf fast 1,1 Millionen bis Anfang der 2050er-Jahre steigen und danach bis zum Jahr 2060 auf knapp 1,0 Million zurückgehen.

Mit der Zeit nimmt die Zahl der Sterbefälle stärker zu als die Zahl der Geburten. Das wachsende Geburtendefizit kann langfristig nicht durch die Nettozuwanderung ausgeglichen werden. Die Gesamtbevölkerung in Deutschland sank bereits in den Jahren 2000 bis 2010. Ein weiterer Bevölkerungsrückgang konnte nach 2011 nur aufgrund einer ungewöhnlich hohen Zuwanderung verhindert werden. Wenn die langfristigen demografischen Trends extrapoliert werden, ergibt sich für das Jahr 2060 eine Einwohnerzahl in Deutschland zwischen 67,6 und 73,1 Millionen je nach Entwicklung der Zuwanderung.

Da die potenziellen Mütter, die Kinder der Baby-Boom-Generation, gegenwärtig im Alter von Mitte 20 bis Mitte 30 sind, wird die Geburtenrate voraussichtlich bis zum Jahr 2020 relativ stabil bei etwa 700.000 Neugeborenen bleiben. Danach wird die Zahl der Geborenen auf 500.000 bis 550.000 im Jahr 2060 zurückgehen. Zusätzlich sinkt die Geburtenrate auf unter 2,1 pro potenzielle Mutter (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S.15 und Statistisches Bundesamt 2016, S.14). Die folgende Abbildung veranschaulicht die Entwicklung der Bevölkerungszahlen von 1950 bis 2060.

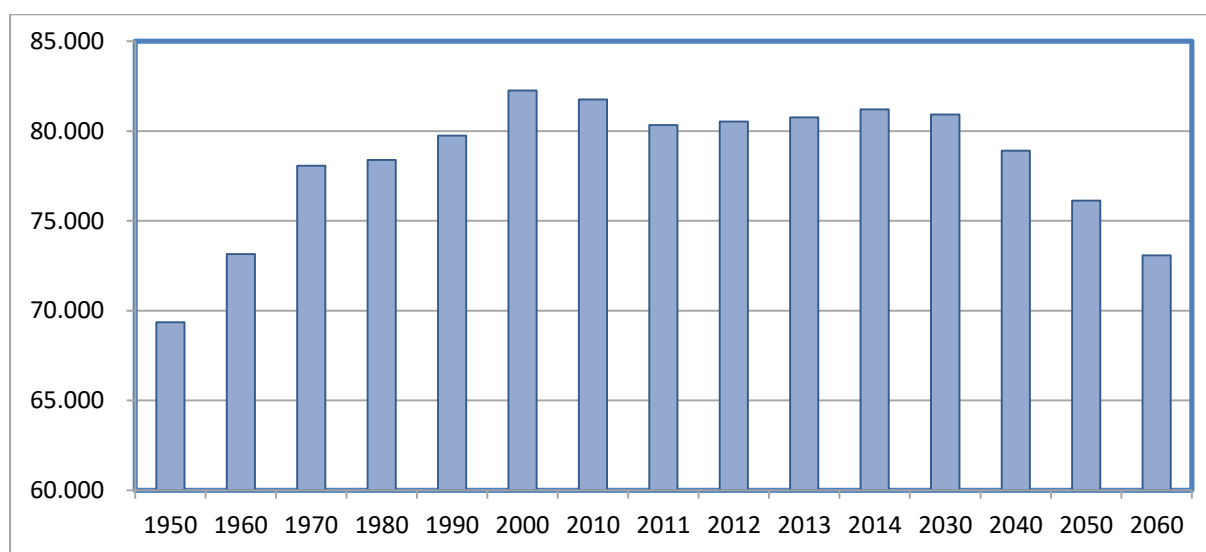


Abbildung 1: Entwicklung der Bevölkerungszahl von 1950 bis 2060 in Deutschland
(Quelle: eigene Darstellung nach: Statistisches Bundesamt 2015, S. 15 und Statistisches Bundesamt 2016, S.14)

2.2 Aging society (mehr Ältere, weniger Jüngere)

Die Gesellschaft in Deutschland verändert sich nicht nur hinsichtlich der Bevölkerungszahl, sondern auch in Bezug auf die Altersstruktur. Unter Aging society lässt sich das demografische Phänomen verstehen, dass immer mehr ältere Menschen im Vergleich zu jüngeren sowie in Relation zur Gruppe der Erwerbstätigen leben. Seit Ende des 19. Jahrhunderts verschiebt sich das Verhältnis von jungen und alten Menschen zugunsten der Älteren. Lag der Anteil der über 65-Jährigen im Jahre 1960 bei 12 %, so stieg er im Jahre 2013 auf 20 %. Für das Jahr 2060 wird erwartet, dass der Anteil der älteren Menschen ab 65 Jahren auf 33 %

steigen wird (vgl. Hanappi-Egger & Schnedlitz 2009, S. 12, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2013, S. 12 und Statistisches Bundesamt 2016, S. 25).

Laut Statistischem Bundesamt 2016 betrug der Anteil der über 65-Jährigen im Jahr 2013 mit 16,9 Millionen Menschen etwa 20 % der Gesamtbevölkerung. Charakteristisch für diese Altersgruppe ist die deutliche Mehrheit der Frauen. Die Gründe hierfür liegen zum einen in der höheren Lebenserwartung der Frauen, zum anderen machen sich noch die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges bemerkbar.

Mit 49,2 Millionen Menschen stellte die Altersgruppe der 20- bis unter 65-Jährigen im Jahr 2013 61 % der Bevölkerung. Sie werden in den nächsten Jahrzehnten zur allmählichen Alterung des Erwerbspersonenpotenzials und der Gesamtbevölkerung beitragen. Die Zahl der unter 20-Jährigen lag 2013 mit 14,7 Millionen Menschen mit 18 % der Bevölkerung bereits unter der Zahl der über 65-Jährigen.

Bis zum Jahr 2060 werden die heute unter 20-Jährigen im Erwerbsalter von 20 bis etwa 64 Jahren sein. Die nach ihnen kommenden jüngeren Jahrgänge werden noch geringer besetzt sein. Die älteren geburtenstarken Jahrgänge werden aus dem Erwerbsalter kontinuierlich herauswachsen. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung wird von 61 % im Jahr 2013 auf 51 % im Jahr 2060 zurückgehen. Diese Verringerung der Gesamtbevölkerung geht mit einer Schrumpfung der produktiven Altersgruppe einher. Die über 65-Jährigen hingegen werden von 20 % im Jahr 2013 auf 33 % im Jahr 2060 immer zahlreicher. Dieser Trend wird sich künftig noch verstärken (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 25 f.).

Diese Veränderungen im Altersaufbau der Bevölkerung können schließlich als „Alterung“ oder als „die alternde Gesellschaft“ charakterisiert werden, die dadurch gekennzeichnet ist, dass ein Drittel der Bevölkerung 65 Jahre oder älter und etwa jeder siebte Mensch mindestens 80 Jahre alt ist. Im Jahr 2013 lebten laut Statistischem Bundesamt 2015 etwa 4,4 Millionen 80-Jährige und Ältere in Deutschland, dies entsprach 5 % der Bevölkerung. Ihre Zahl wird kontinuierlich steigen und im Jahr 2060 etwa 9 Millionen betragen, d. h., sie bilden 13 % der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S.15). Die folgende Abbildung stellt die Bevölkerung nach Altersgruppen von 2013 bis 2060 in Deutschland dar.

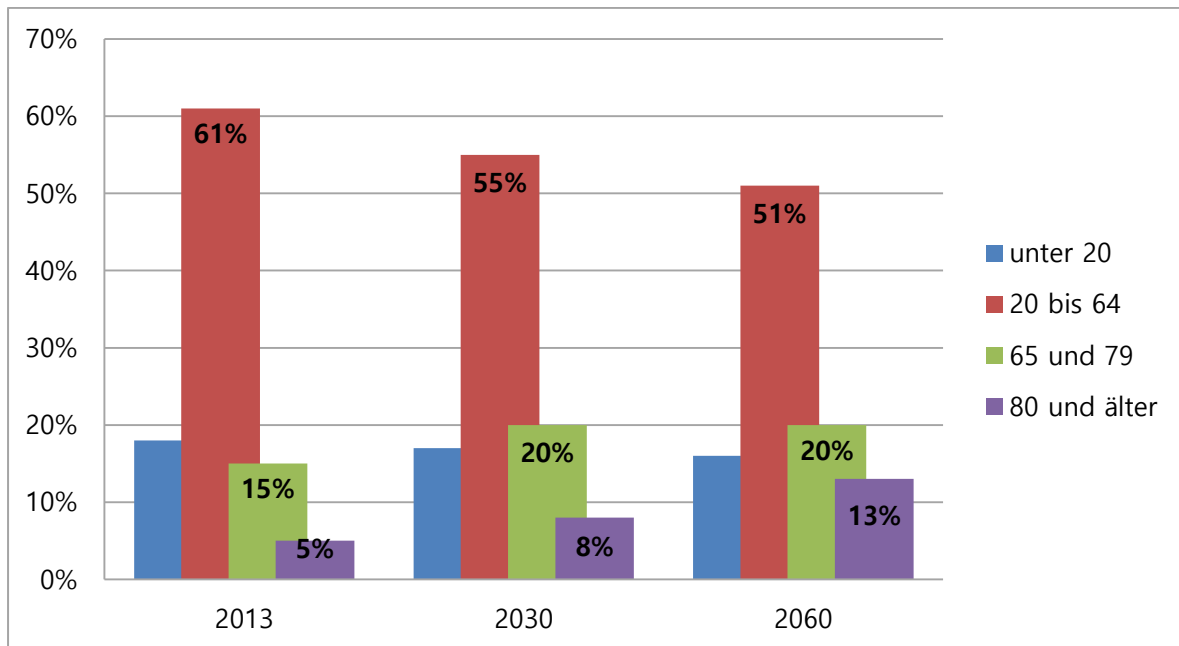


Abbildung 2: Bevölkerung nach Altersgruppen von 2013 bis 2060¹ in Deutschland
(Quelle: eigene Darstellung nach: Statistisches Bundesamt 2015, S. 15 und Statistisches Bundesamt 2016, S. 25 f.)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Anteil der über 65-Jährigen von 20 % (2013) über 28 % (2030) auf 33 % (2060) kontinuierlich steigen wird. Dabei wird besonders der Anteil der über 80-Jährigen von 5 % über 8 % auf 13 % deutlich zunehmen.

Diese demografische Alterung ist nicht nur ein Resultat der „Baby-Boom-Generation“ der 1950er- und 1960er-Jahre, sondern es handelt sich um einen globalen Trend, der verschiedene Ursachen hat. Diese sind der Geburtenrückgang, die reduzierte Sterberate, die Zunahme der Hochaltrigkeit und die steigende Lebenserwartung. Die steigende Lebenserwartung ist von vielen Faktoren (z. B. Gesundheitswesen, soziale Sicherheit, Bildung, Umwelt, medizinische Versorgung und Ernährung) abhängig und wird auch durch den persönlichen Lebensstil beeinflusst. Vor allem können Menschen aufgrund der immer leistungsfähigeren medizinischen und einer besseren gesundheitlichen Versorgung mit einem langen

¹ Ergebnisse der 13. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Variante 1: Kontinuität bei schwächerer Zuwanderung.

Leben rechnen (vgl. Schimany 2003, S. 119, Schinkel 2007, S. 20 f., Schmidt 2009, S. 18, Deutsches Zentrum für Altersfragen 2010, S. 3, Sporket 2011, S. 28 f. und Schumpelich & Vogel 2014, S. 39). Diese Ursachen führen zu einer alternden Gesellschaft mit gleichzeitig abnehmender Bevölkerung.

2.3 Längere Lebenserwartung (Alter als Aktivitätsphase)

2.3.1 Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung

Die durchschnittliche Lebenserwartung in Deutschland steigt seit 150 Jahren kontinuierlich an: Zwischen 1850 und 2000 hat sich die durchschnittliche Lebenserwartung von 37 auf 78 Jahre fast verdoppelt. Für den Zeitraum 2010/2012 lag die durchschnittliche Lebenserwartung für Männer bei 77,7 Jahren und für Frauen bei 82,8 Jahren; dies führt zu einem durchschnittlichen Wert für die Lebenserwartung der Bevölkerung von 80,3 Jahren. Laut der 13. Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes wird für das Jahr 2060 eine durchschnittliche Lebenserwartung von 87,1 Jahren prognostiziert. Die folgende Abbildung stellt die Entwicklung der Lebenserwartung von 1991/1993 bis 2060 dar.

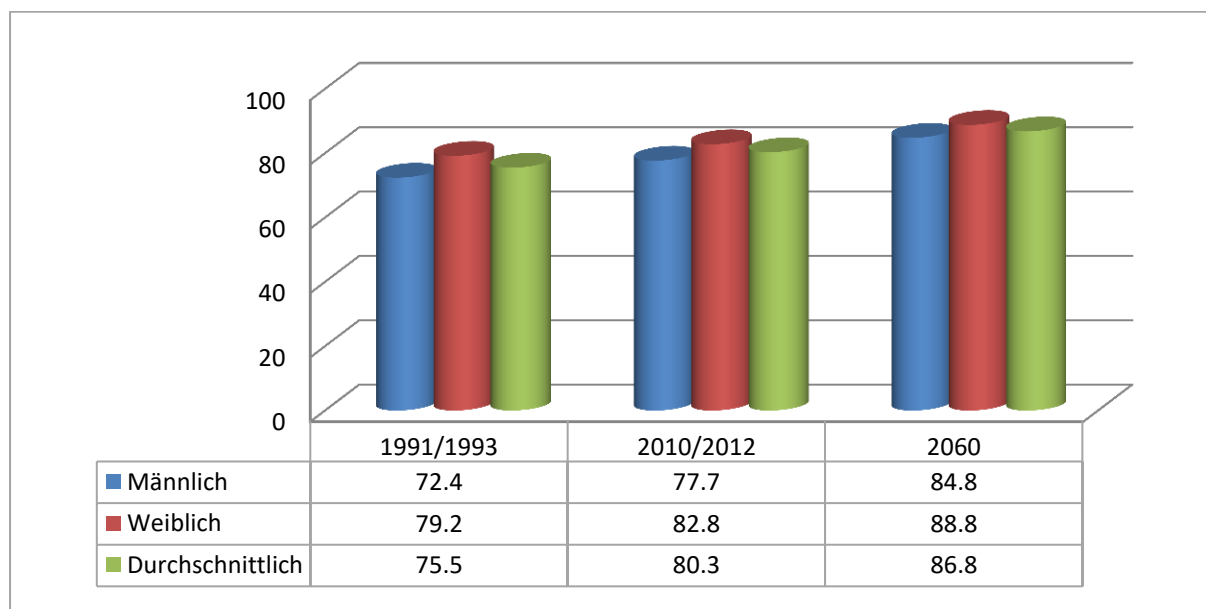


Abbildung 3: Entwicklung der Lebenserwartung von 1991/1993 bis 2060²

² Basisannahme L1 bildet die Kombination aus der kurzfristigen Trendentwicklung seit 1970/72 und

(Quelle: eigene Darstellung nach: Deutsches Zentrum (DEAS) für Altersfragen 2010 und Statistisches Bundesamt 2015, S. 35 f.)

2.3.2 Gesellschaftliche Partizipation und Beteiligung von Gasthörern

Höhere Lebenserwartung, bessere Gesundheit und höheres Bildungsniveau der Älteren sind eng verbunden mit ihrer gesellschaftlichen Partizipation in Bereichen wie z. B. Ehrenamt³, Freiwilliges Engagement⁴ und Bildung. Im Vergleich zu früheren Generationen haben die jetzigen Älteren ein höheres Bildungsniveau, eine bessere Gesundheit und eine bessere materielle Absicherung. Deswegen verfügen sie über mehr Ressourcen für eine Aktivität in der nachberuflichen Phase. Zugleich ist zu erwarten, dass sich der Anspruch auf sinnvolle Tätigkeiten erhöht und vor allem der Anteil aktiver und bildungsinteressierter Älterer wächst.

Laut den Freiwilligensurveys 1999, 2004 und 2009 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) war ein auffälliger Trend zwischen 1999 und 2009 der deutliche Anstieg des freiwilligen Engagements bei den Älteren. Bei den über 65-Jährigen stieg die Engagementquote von 23 % (1999) über 26 % (2004) auf 28 % (2009).

Dabei liegen thematisch die Schwerpunkte des freiwilligen Engagements der über 65-Jährigen im kirchlichen, sozialen und sportlichen Bereich. Auffällig ist die Zunahme des Engagements in den Bereichen Umwelt- und Tierschutz, Politik und bürgerschaftliches Engagement⁵ am Wohnort. Die Gründe für das freiwillige Engagement sind der Spaß an der jeweiligen Tätigkeit, die Chance, etwas für das Gemeinwohl zu tun und sein Umfeld zumindest im kleinen Rahmen mitzugestalten, sowie die Gelegenheit, den eigenen Horizont zu erweitern und Neues zu lernen. Vor allem möchten die Älteren ihre Kenntnisse an andere weitergeben und auch nach

der langfristigen Trendentwicklung seit 1871/81 (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 35).

³ Ehrenamt heißt ein ehrenvolles und freiwilliges öffentliches Amt, das nicht auf Entgelt ausgerichtet ist. Man leistet es für eine bestimmte Dauer regelmäßig im Rahmen von Vereinigungen, Initiativen oder Institutionen (vgl. Kinast & Behl 2010, S. 4).

⁴ Freiwilliges Engagement wird als selbst gewählte, unentgeltliche und gemeinnützige Tätigkeit bezeichnet. Freiwillige sind in Vereinen, Organisationen, Gruppen, Institutionen oder Einrichtungen aktiv und haben bestimmte Aufgaben, Arbeiten und Funktionen übernommen (vgl. Kaiser 2007, S. 66).

⁵ Bürgerschaftliches Engagement wird als das freiwillige, nicht auf finanzielle Vorteile gerichtete, das Gemeinwohl fördernde Engagement von Bürgern zur Erreichung gemeinsamer Ziele bezeichnet (vgl. Kinast & Behl 2010, S. 3).

der Berufstätigkeit einer sinnvollen Aufgabe nachgehen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 118 ff. und S. 155 f.). Während also die gesunden, jungen Alten aktiv und neugierig sind sowie gerne verreisen, ihren Hobbies nachgehen und ehrenamtlich tätig sind, resignieren viele Hochaltrige. Sie fühlen sich oft als resignierte Ältere, die einsam sind, kaum Interessen und Aktivitäten haben. Aufgrund der Abnahme ihrer kognitiven und motorischen Funktionen geraten sie in Abhängigkeit und Hilflosigkeit, die später in Multimorbidität, Demenz, Autonomieverlust enden.

An deutschen Universitäten gibt es die Möglichkeit, als Gasthörer an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Im Wintersemester 2010/2011 waren 38.600 Gasthörer/innen an deutschen Hochschulen registriert. Laut Statistischem Bundesamt gehörten davon 49 % oder 18.800 Gaststudierende den über 60-Jährigen an. Während die Gesamtzahl der Gasthörer/innen in den letzten zehn Jahren um 1 % abgenommen hat, ist die Zahl der über 60-Jährigen Gaststudierenden um 25 % gestiegen. Außerdem waren fast die Hälfte der 18.400 Gaststudierenden Frauen. Rund 6 % oder 2.400 besaßen eine ausländische Staatsangehörigkeit. Insgesamt waren nach vorläufigen Ergebnissen im Wintersemester 2010/2011 2,21 Millionen Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert. Davon waren nur 0,2 % über 60 Jahre alt. Im Vergleich zu der großen Zahl der ordentlich immatrikulierten Studierenden machen Gasthörer/innen lediglich knapp 2 % aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, Pressemitteilung Nr. 193 vom 17.05.2011). Die folgende Tabelle zeigt die Veränderungen der Zahl der über 60-jährigen Gaststudierenden im Zeitraum von 1998 bis 2011.

Jahr (Wintersemester)	Gesamtgast- studierende	über 60- Jährige	Anteil der über 60- Jährigen	Anteil der unter 40- Jährigen	Durchschnitts- alter
1998/1999	34.300	12.000	35 %	39 %	48
2008/2009	36.900	16.600	45 %	35 %	51
2010/2011	38.600	18.800	49 %	keine Angaben	52

Tabelle 2: Anzahl der über 60-jährigen Gaststudierenden im Zeitraum von 1998 bis 2011
(Quelle: eigene Darstellung nach: Statistisches Bundesamt 2011)

Nach Tabelle 2 besuchten 36.900 Gasthörer/innen im Wintersemester 2008/2009

Lehrveranstaltungen an deutschen Hochschulen. Damit stieg ihre Zahl innerhalb der letzten zehn Jahre um 7 %. Auffällig ist, dass in den letzten zehn Jahren der Anteil der über 60-jährigen Gaststudierenden kontinuierlich gestiegen ist. Betrug im Wintersemester 1998/1999 der Anteil der Gruppe der über 60-Jährigen an allen Gaststudierenden 35 %, so machte er im Wintersemester 2008/2009 bereits 45 % aus. Im gleichen Zeitraum sank der Anteil der unter 40-jährigen Gaststudierenden von 39 % auf 35 %. Darüber hinaus erhöhte sich in den vergangenen zehn Jahren das Durchschnittsalter der Gaststudierenden von 48 auf 51 Jahre.

Meines Erachtens lassen die demografischen Veränderungen auf eine Zunahme der Anzahl der über 60-Jährigen und die Verbreitung eines aktiven, auf Selbstverwirklichung und Persönlichkeitswachstum ausgerichteten Lebensstils schließen. Besonders die gut situierten, gesunden und interessierten Älteren nehmen an der Gesellschaft teil, indem sie sich Weiterbildung und ehrenamtlichen Aufgaben zuwenden. Diese hochgebildeten, jungen Alten sind oftmals beliebte Ansprechpartner für jüngere Menschen, da ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Bildungshintergründe zu umfassenden und weitreichenden Einsichten führen können. Das Interesse dieser Alten an universitären Weiterbildungsangeboten auf Hochschulebene wird wohl kontinuierlich wachsen.

2.4 Trend zur Höherqualifizierung

2.4.1 Bildungsstand der Bevölkerung

Der Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland hat sich laut Statistischem Bundesamt 2013 und der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014 in den letzten Jahrzehnten weiter erhöht. Er drückt sich insbesondere in den erworbenen Abschlüssen und im Grad der erreichten Kompetenzen aus. Im Zuge des erhöhten Bildungsstandes der Bevölkerung ist es zu einer deutlichen Höherqualifizierung der Gesamtbevölkerung gekommen. So verfügten im Jahr 1997 bereits mehr als 17,6 % der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter über Fachhochschul-

/Hochschulreife⁶, und der Anteil ist bis zum Jahr 2012 weiter auf über 27,3 % angewachsen. Insgesamt hat sich der Anteil der Bevölkerung mit Fachhochschul-/Hochschulreife im Zeitraum von 1976 bis 2012 mehr als vervierfacht (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 13 ff. und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 236 f.). Die folgende Abbildung veranschaulicht die Entwicklung des Bildungsstandes der deutschen Bevölkerung von 1976 bis 2012.

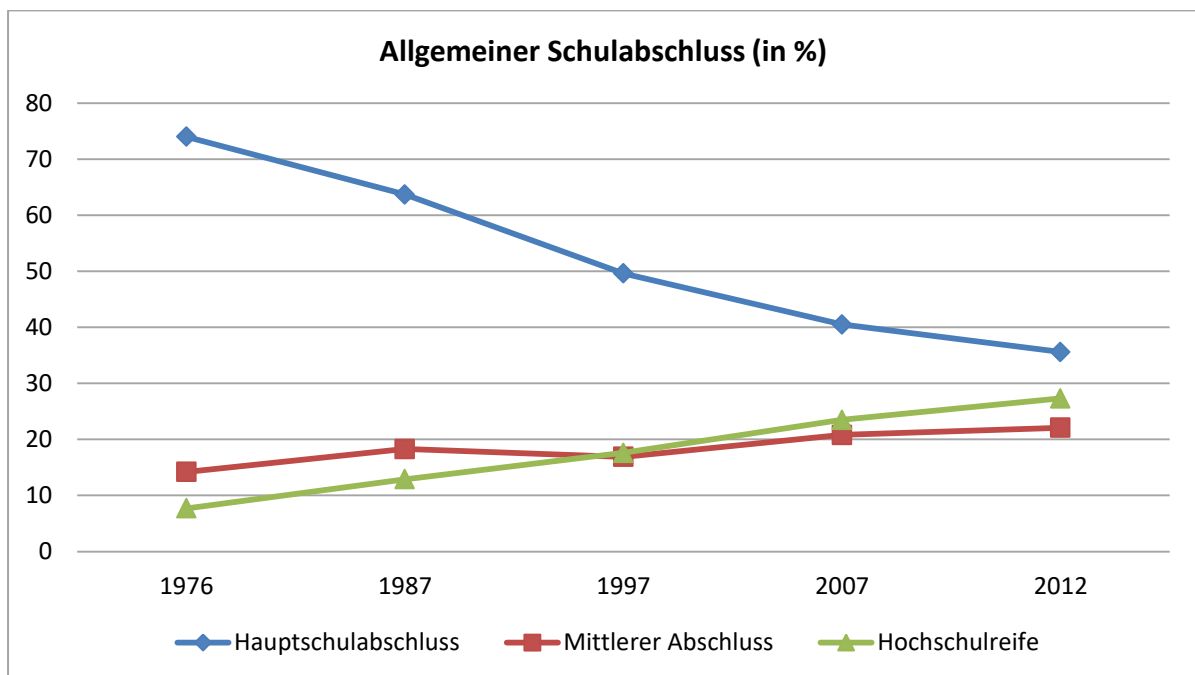


Abbildung 4: Entwicklung des Bildungsstandes der deutschen Bevölkerung von 1976 bis 2012 (in % der Gesamtbevölkerung)
(Quelle: eigene Darstellung nach: Statistisches Bundesamt, 2013, S.13 ff. und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 236 f.)

Die Abbildung 4 zeigt deutlich den kontinuierlichen Anstieg des Bildungsstands sowohl bei dem mittleren Abschluss als auch bei der Fachhochschul- oder Hochschulreife. Dabei führt der Anstieg zu einer deutlichen Höherqualifizierung der Erwerbspersonen sowie der Gesamtbevölkerung. Die Höherqualifizierung verbessert für den Einzelnen die Erwerbschancen, berufliche Entwicklungswege, Chancen auf eine individuelle Lebensführung sowie auf gesellschaftliche Teilhabe; ferner

⁶ Hochschulreife mit allgemeiner Schulausbildung umfasst Hauptschulabschluss, Abschluss der polytechnischen Oberschule, den Mittleren Abschluss und Fachhochschul- oder Hochschulreife.

ermöglicht sie den Zugang zu weiterführenden Ausbildungs-/Weiterbildungsgängen. Die Älteren der Gegenwart sind somit höher qualifiziert als je zuvor in der Vergangenheit.

In Zukunft wird der Anteil der Älteren nicht nur generell zunehmen, sondern auch das Bildungsniveau der Älteren wird sich deutlich erhöhen. Im Jahre 2012 ist der Anteil der Personen mit Hochschulreife⁷ bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 43,2 % rund doppelt so hoch wie bei den 60- bis unter 65-Jährigen mit 21,6 %, wobei hier die jüngeren Jahrgänge auf ein noch höheres Bildungsniveau kommen. Der Anteil der Personen mit Hochschulreife bei den 60- bis unter 65-Jährigen ist in den Jahren von 2004 bis 2012 von 15,5 % auf 21,6 % gestiegen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Hochschulreife mit allgemeinbildendem Abschluss nach Altersgruppen von 2004 bis 2012.

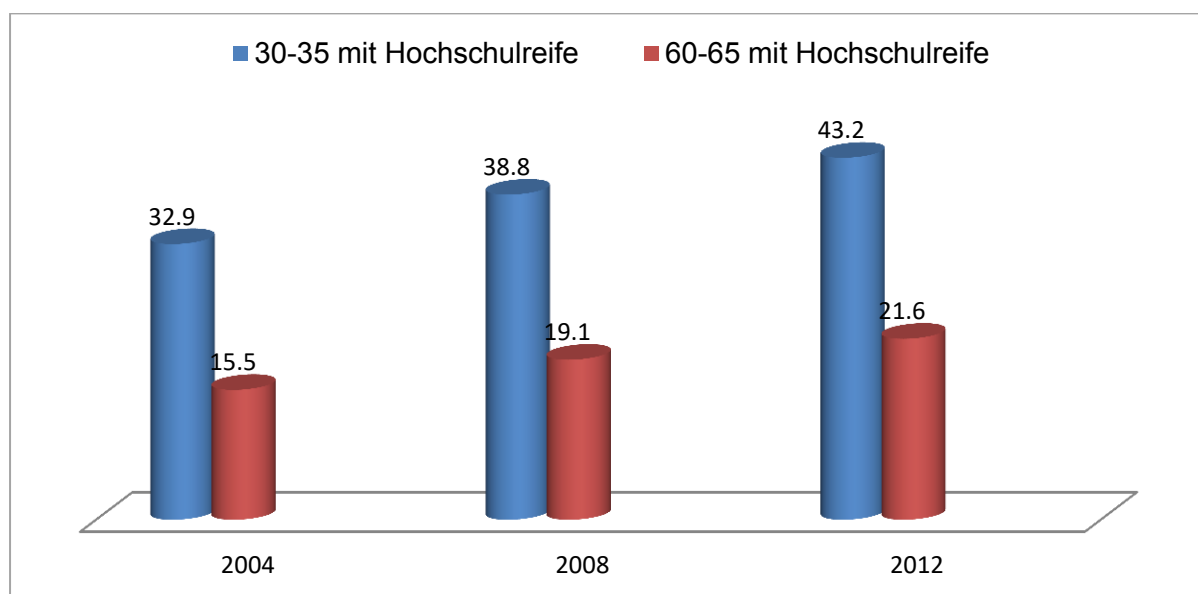


Abbildung 5: Entwicklung des Anteils der Personen mit Hochschulreife in ausgewählten Altersgruppen in Deutschland, 2004-2012
(Quelle: eigene Darstellung nach: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 224 f., Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008, Statistisches Bundesamt 2013, S. 26 ff. und Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2014, S. 236 f.)

Es ist zu erwarten, dass eine Veränderung des Generationsverhältnisses sowohl durch den Zuwachs des Anteils an Älteren als auch durch das erhöhte

⁷ Einschließlich Fachhochschulreife.

Bildungsniveau der Älteren spezifische Herausforderungen für den Weiter- und Erwachsenenbildungssektor darstellt. Dabei müssen sowohl die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, die Nutzung der nachberuflichen Phase für neue Aktivitäten und das ehrenamtliche Engagement der Älteren berücksichtigt werden. Aus dem wachsenden Anteil der über 65-Jährigen ergibt sich für die Weiter- und Erwachsenenbildung die Notwendigkeit, ihre Weiterbildungsangebotsstruktur stärker auf diese Zielgruppen auszurichten.

Der Anstieg des Bildungsniveaus im Zeitraum zwischen 1945 und Ende der 1970er-Jahre war geprägt durch eine Bildungsexpansion, die einerseits auf den wirtschaftlichen Entwicklungen und andererseits auf der Forderung nach Chancengleichheit beruhte. Das wirtschaftliche Wachstum nach dem Zweiten Weltkrieg führte zu einem neuen Bildungsbewusstsein, da ein höheres Qualifikationsniveau einen positiven Einfluss auf die technische Entwicklung, die Produktivität und somit auf das Wirtschaftswachstum hatte. Auf staatlicher Ebene gab es schulische Bemühungen von Mitte der 1960er- bis Mitte der 1970er-Jahre, um einer größeren Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Studium zu ermöglichen und somit die Ungleichheit der Bildungs- und Sozialchancen zu verringern (vgl. Teichler & Wolter 2004). Somit lassen sich die Ursachen des Anstiegs des Bildungsniveaus auf eine fundamentale Veränderung von Bildungsbewusstsein, -aspiration und Bildungsverhalten zurückführen.

Ein weiterer großer Einfluss auf den Anstieg des Bildungsniveaus ist auf die verstärkten Bildungsanstrengungen von Frauen zurückzuführen. Bei den allgemeinen Bildungsabschlüssen haben sich die Bildungsniveaus zwischen Frauen und Männern weitgehend angeglichen, insbesondere bei den höheren Abschlüssen. In der Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen hatten im Jahr 2013 46 % der Frauen und 42 % der Männer die Fachhochschul- oder Hochschulreife. Man kann noch weitergehen und sagen, dass die steigende Bildungsbeteiligung der Frauen der wichtigste Motor für die Bildungsexpansion in den letzten Jahren war. Auffällig ist, dass bei den 30- bis unter 35-Jährigen die Frauen die Männer bei der Fachhochschul- oder Hochschulreife überholt haben. Dagegen hatten in der

Altersgruppe der 60- bis 65-Jährigen 27 % der Männer und nur 17 % der Frauen die Fachhochschul- oder Hochschulreife (vgl. Abbildung 6). Die folgende Abbildung 6 zeigt die männliche und weibliche Bevölkerung 2013 nach ausgewählten Altersgruppen und Bildungsabschlüssen.

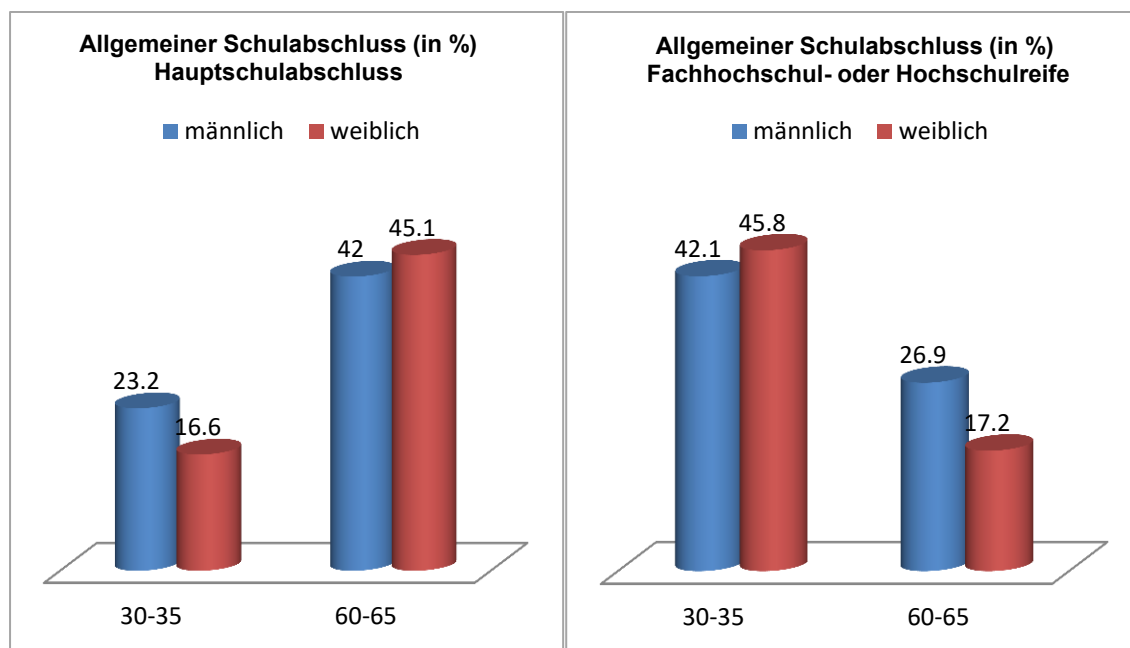


Abbildung 6: Männliche und weibliche Bevölkerung 2013 nach ausgewählten Altersgruppen und Bildungsabschlüssen im allgemeinen Schulabschluss (in %) (Quelle: eigene Darstellung nach: Statistisches Bundesamt, Bildungsstand der Bevölkerung 2014, S. 28)

2.4.2 Weiterbildungsbeteiligung bezüglich des Bildungshintergrundes

Die Weiterbildungsbeteiligung wird stark vom schulischen und beruflichen Bildungshintergrund der jeweiligen Person beeinflusst. 2012 nahmen 33 % der Personen mit niedriger Schulbildung an einer Weiterbildung (z. B. betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung) teil; bei Personen mit höherer Schulbildung sind es fast doppelt so viele. Seit dem Ende der 1970er-Jahre bis zum Jahr 2012 ist die Teilnahmequote in allen drei Kategorien (z. B. niedrige, mittlere und hohe Schulbildung) stark gestiegen. Die Beteiligungsquote verdoppelte sich in der Gruppe mit niedriger Schulbildung, bei der Gruppe mit mittlerer Schulbildung stieg sie von 29 % auf 52 %, in der Gruppe mit

hoher Schulbildung von 43 % auf 64 %.

Dabei hat sich seit 2007 der Abstand zwischen der niedrigsten und der höchsten Schulabschlussgruppe in der betrieblichen Weiterbildung leicht vergrößert, während er in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung durch den Rückgang bei den höheren Abschlüssen tendenziell kleiner geworden ist. In der nicht berufsbezogenen Weiterbildung ist die Beteiligungsquote insgesamt in allen Schulabschlussgruppen gestiegen (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011, S. 68, Statistisches Bundesamt, Weiterbildung 2013, S. 29 und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014, S. 108 f.). Die folgende Abbildung zeigt die Weiterbildungsbeteiligung nach höchstem Schulabschluss.

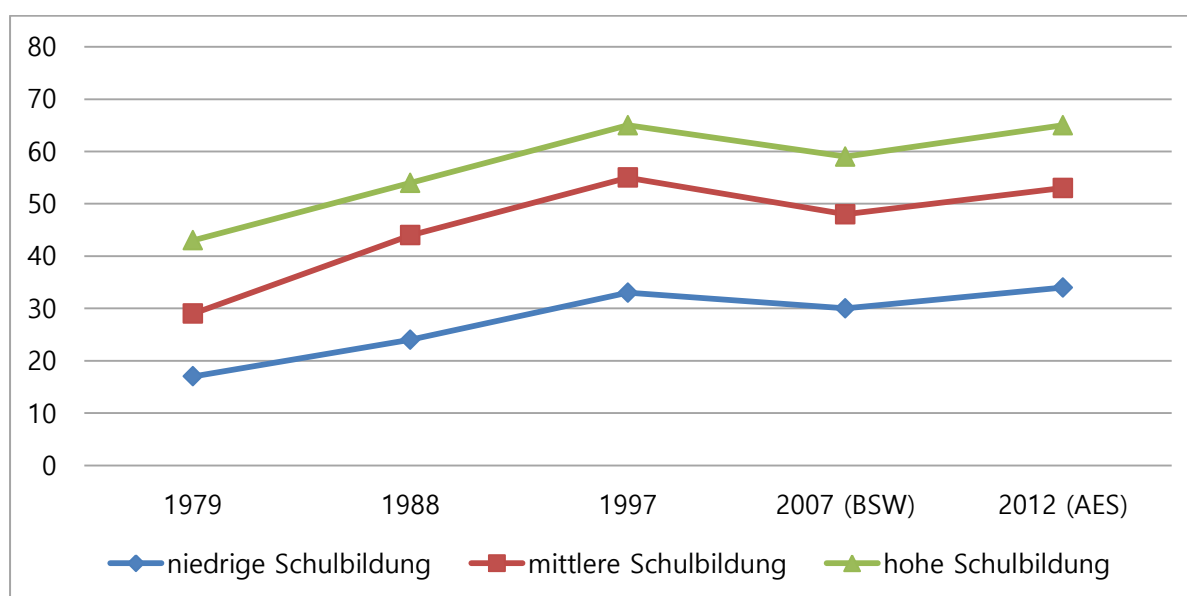


Abbildung 7: Weiterbildungsbeteiligung nach höchstem Schulabschluss von 1979 bis 2012 (in %)

(Quelle: eigene Darstellung nach: Rosenblatt & Bilger 2008, S. 228 und Statistisches Bundesamt, 2013, S. 30)⁸

Mit zunehmender beruflicher Qualifikation lässt sich im späteren Lebensverlauf eine steigende Weiterbildungsteilnahme erkennen. Im Jahr 2012 haben bundesweit 68 % der Personen in der Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen mit Hochschulabschluss an einer Weiterbildung teilgenommen, während sich in der Gruppe der Personen ohne Berufsausbildung 37 % an einer Weiterbildung beteiligt haben.

⁸ Basis: BSW 1979-2007: alle 19- bis 64-Jährigen und AES 2012: alle 18- bis 64-Jährigen.

Seit Ende der 1970er-Jahre ist insgesamt die Teilnahmequote an einer Weiterbildung bei allen beruflichen Abschlussgruppen gestiegen. Vor allem hat sich die Weiterbildungsteilnahmequote bei den Gruppen mit dem Abschluss „Lehre/Berufsfachschule“ sowie „Meister/Fachschule“ im Zeitraum von 1979 bis 2012 mehr als verdoppelt. Im Vergleich mit 2007 lässt sich in der Weiterbildungsbeteiligung nach beruflichem Abschluss deutlich eine Entwicklung erkennen. Während sich die Weiterbildungsteilnahmequote unter Personen mit Lehre/Berufsfachschulabschluss zwischen 2007 und 2012 nur um 4 % erhöhte, hat die Quote der Personen mit Meister/Fachschulabschluss um 13 % und die ohne Berufsausbildung um 15 % deutlich zugenommen.

Im Gegensatz zum Schulabschluss wirkt sich der berufliche Abschluss kaum auf die Teilnahme an nicht berufsbezogener Weiterbildung aus. Dabei strukturiert er auf ähnliche Weise wie der Schulabschluss die Teilnahme an betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung. Während Personen mit Lehre/Berufsfachschulabschluss in der betrieblichen Weiterbildung die höchste Teilnahmequote aufweisen, erreichen Personen ohne Berufsabschluss in der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sowie in der nicht berufsbezogenen Weiterbildung eine höhere Teilnahmequote als Personen mit Lehre/Berufsfachschulabschluss (vgl. Statistisches Bundesamt, Weiterbildung 2013, S. 30 und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014, S. 109). In Abbildung 8 wird die Weiterbildungsbeteiligung nach beruflichem Abschluss dargestellt.

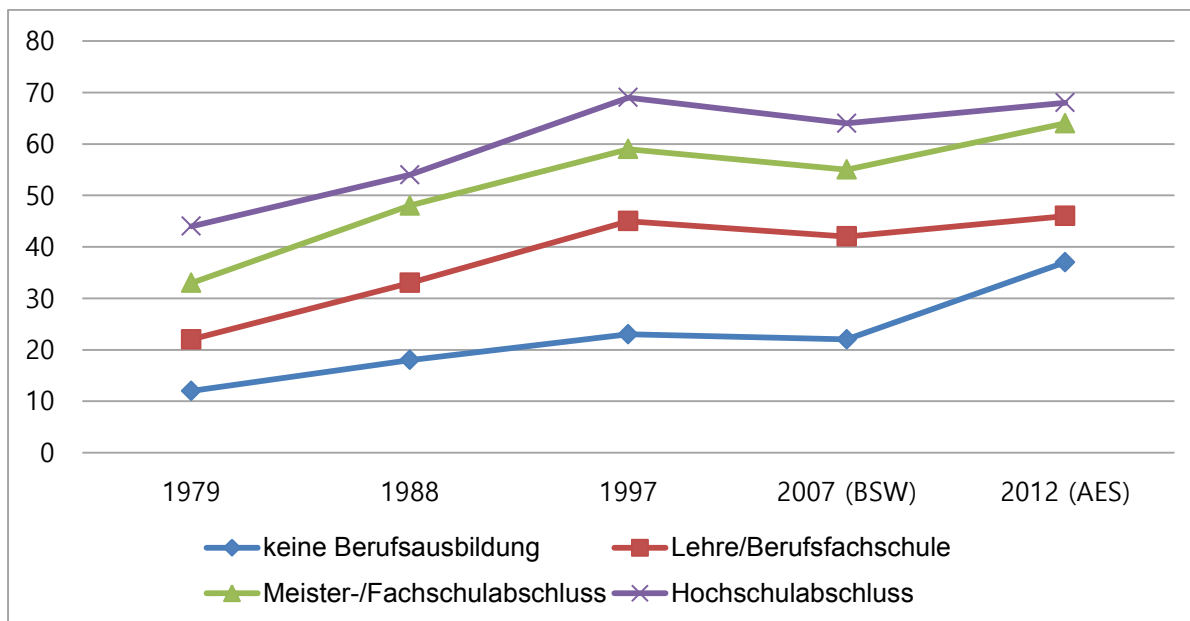


Abbildung 8: Weiterbildungsbeteiligung nach beruflicher Qualifikation von 1979 bis 2012 (in %)

(Quelle: eigene Darstellung nach: Rosenblatt & Bilger 2008, S. 228 und Statistisches Bundesamt, 2013, S. 30)⁹

Insgesamt zeigt sich für Schul- und Berufsabschlüsse: Je höher die erworbene Qualifikation, desto höher ist im späteren Lebensverlauf die Weiterbildungsbeteiligung. Außerdem verfügen die zukünftigen Generationen der Älteren aufgrund der anhaltenden Bildungsexpansion über eine deutlich höhere Schul- und Berufsbildung als frühere Generationen. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen erworbener Qualifikation und Weiterbildungsteilnahme bedeutet das, dass allein durch den Trend zur gesellschaftlichen Höherqualifizierung die Nachfrage nach Weiterbildung für Ältere weiterhin wachsen wird.

2.5 Zunehmender Anteil von Migranten

Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014 lebten im Jahr 2012 von den 81,9 Millionen Einwohnern in Deutschland etwa 16,3 Millionen Personen mit Migrationshintergrund, davon 7,4 Millionen Ausländer (9 %) und 9 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund (11 %). Insgesamt liegt der Anteil der Personen

⁹ Basis: BSW 1979-2007: alle 19- bis 64-Jährigen und AES 2012: alle 18- bis 64-Jährigen.

mit Migrationshintergrund¹⁰ bei 20 %.

Die Ausländer mit eigener Migrationserfahrung, d. h. Ausländer, die zugewandert sind (erste Generation, 5,9 Millionen) stellen mit 35,9 % die größte Gruppe; 9,2 % der Personen mit Migrationshintergrund sind Ausländer, die in Deutschland geboren wurden (zweite oder dritte Generation, 1,5 Millionen). Insgesamt besitzen 45,1 % der Personen mit Migrationshintergrund nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Tabelle 3). Die Gesamtzahl der Personen mit eigener Migrationserfahrung ist in den Jahren von 2005 bis 2012 von 10,3 Millionen auf 10,9 Millionen kontinuierlich gestiegen (vgl. Tabelle 4). Die Tabelle 3 zeigt Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2012, die Tabelle 4 veranschaulicht die Entwicklung nach Migrationsstatus von 2005 bis 2012.

Ausländer mit Migrationshintergrund	
Ausländer mit eigener Migrationserfahrung	35,9 %
Ausländer ohne eigene Migrationserfahrung	9,2 %
Deutsche mit Migrationshintergrund	
(Spät-)Aussiedler und Deutsche mit eigener Migrationserfahrung, aber ohne Einbürgerung	19,7 %
Eingebürgerte mit eigener Migrationserfahrung	11,3 %
Eingebürgerte ohne eigene Migrationserfahrung	2,6 %
Deutsche ohne eigene Migrationserfahrung (mindestens ein Elternteil zugewandert oder als Ausländer in Deutschland geboren)	21,3 %
Insgesamt	100 %

Tabelle 3: Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2012

(Quelle: eigene Darstellung nach: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2012 und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014 S. 137)

¹⁰ Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014, S. 134).

	2005	2008	2010	2012
Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn	15.057	15.566	15.746	16.343
Personen mit eigener Migrationserfahrung (Zugewanderte)	10.399	10.623	10.591	10.918
· Ausländer (1. Generation)	5.571	5.609	5.577	5.860
· Deutsche (ohne Einbürgerung und Eingebürgerte)	4.828	5.014	5.013	5.059
Personen ohne eigene Migrationserfahrung (nicht Zugewanderte)	4.658	4.943	5.155	5.425
· Ausländer (2. und 3. Generation)	1.749	1.661	1.570	1.511
· Deutsche (Eingebürgerte und Deutsche mit mindestens einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil)	2.908	3.283	3.585	3.914

Tabelle 4: Entwicklung der Personenzahlen nach Migrationsstatus von 2005 bis 2012
(Quelle: eigene Darstellung nach: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2012 und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014 S. 136)

Außerdem wurden im Zeitraum von 1991 bis 2012 20 Millionen Zuzüge vom Ausland nach Deutschland registriert, die sich aus unterschiedlichen Zuwanderergruppen zusammensetzten. Bis Mitte der 1990er-Jahre überwog der Zuzug von Spätaussiedlern¹¹ und bis 1995 von Asylbewerbern. Seit 1991/92 standen der Zugang von Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die größtenteils wieder in ihre Heimat zurückgekehrt sind, sowie die gestiegene, aber zeitlich begrenzte Arbeitsmigration aus Nicht-EU-Staaten im Vordergrund.

Im Jahr 2012 kamen fast vier Fünftel aller zugewanderten Personen (77,5 %) aus der Europäischen Union und europäischen Drittstaaten inklusive der Türkei und der Russischen Föderation nach Deutschland. Der Anteil der Zuzüge aus den EU-Staaten ist insbesondere seit dem Jahr 2007 kontinuierlich angewachsen und lag 2012 bei 63,9 % (vgl. Tabelle 5). Aus den alten Staaten der Europäischen Union (EU-14)¹² kamen 20,8 % und aus den zwölf neuen EU-Staaten (EU-12)¹³ 43,1 %. Dabei

¹¹ Spätaussiedler sind „nach § 4 Bundesvertriebenengesetz (in Kraft seit 01.01.2013) in der Regel deutsche Volkszugehörige, die die Republiken der ehemaligen Sowjetunion, Estland, Lettland oder Litauen nach dem 31.12.1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen haben und bestimmte Stichtagsvoraussetzungen erfüllen“ (Tippelt/Schmidt/Schnurr/Sinner und Theisen 2009, S. 136).

¹² Zu den EU-14-Staaten gehören „Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Griechenland,

kamen aus dem übrigen Europa 13,6 % aller Zugezogenen des Jahres 2012, weitere 12,4 % der Zugezogenen wanderten aus einem asiatischen Staat zu. Nur 3,2 % zogen aus afrikanischen Ländern nach Deutschland, weitere 6,3 % aus Amerika, Australien und Ozeanien. Seit dem Jahr 1996 sind Polen die größte Zuwanderergruppe mit 17,1 % aller Zuzüge im Jahr 2012. Unter den Zuwanderern innerhalb der EU stellen die Rumänen mit 10,8 % und die Bulgaren mit 5,4 % die stärkste Gruppe (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014, S. 13 ff.). Tabelle 5 zeigt die herkunftsländerspezifischen Anteile der Zuzüge des Jahres 2012.

EU-Staaten	63,9 %
alte EU-Staaten (EU-14)	20,8 %
neue EU-Staaten (EU-12)	43,1 %
übriges Europa	13,6 %
asiatische Staaten	12,4 %
afrikanische Staaten	3,2 %
Amerika, Australien und Ozeanien	6,3 %
ungeklärt und ohne Angaben	0,6 %
Gesamt	100 %

Tabelle 5: Herkunftsländerspezifische Anteile der Zuzüge des Jahres 2012
(Quelle: eigene Darstellung nach: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014, S. 16)

Die wichtigsten Ursachen für die Migration sind bessere Berufs- bzw. Ausbildungschancen im Zielland, wirtschaftliches Gefälle (z. B. Arbeitslosigkeit, fehlende soziale Sicherung und schlechte ökonomische Bedingungen im Herkunftsland), politische religiöse oder rassistische Verfolgung, Kriege und ökologische Veränderungen (z. B. Umwelt- oder Naturkatastrophen, Erdbeben, Überschwemmungen und Dürre). Ferner liegen demografische Gründe vor, wie Überbevölkerung mit dramatischen Versorgungsproblemen (z. B. sich verschlechternde Versorgung mit Nahrungsmitteln, Wasser, Energie und Wohnraum

Großbritannien, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden und Spanien“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014, S. 16).

¹³ Bei den EU-12-Staaten handelt es sich um „die zehn zum 1. Mai 2004 der EU beigetretenen Staaten Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn und Zypern (EU-10) sowie um die zum 1. Januar 2007 beigetretenen Staaten Bulgarien und Rumänien. Die letzten beiden Staaten werden häufig auch als EU-2-Staaten bezeichnet. Die mittel- und osteuropäischen Länder, die zum 1. Mai 2004 beigetreten sind (EU-10 außer Malta und Zypern), werden auch als EU-8 charakterisiert“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014, S. 16).

sowie medizinische Grundversorgung). Vor allem ist die persönliche Hoffnung auf bessere Lebensumstände im Zielland für sich selbst und die Familie ein Migrationsgrund (vgl. Schwarz/Kannwischer 2005, S. 91 ff.).

Eine besondere Situation hat sich in Deutschland in den Jahren 2014/15 durch die politische Entwicklung im Nahen Osten ergeben. Waren es im Jahr 2010 noch 48.600 Asylanträge, stieg die Anzahl der Asylanträge 2014 bereits auf 202.800 und 2015 auf 476.600. Dabei handelte es sich meist um Erstanträge. Die mit Abstand größte Gruppe stammte aus Syrien, gefolgt von Albanien und dem Kosovo. Anlass für die Flucht aus ihren Heimatländern sind Kriege, interne Konflikte und Verfolgung aus verschiedenen Gründen, oftmals aufgrund autoritärer Ideologien und religiösen Fanatismus.

3 Lebenslanges Lernen in einer sich verändernden Gesellschaft

3.1 Entwicklung von Konzepten des Lebenslangen Lernens im internationalen Kontext

Bereits in den 1960er Jahren begann im Rahmen der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) eine Diskussion über die Möglichkeiten zur Stärkung der außerschulischen Bildung, der Erwachsenenbildung sowie einer Orientierung der Hochschulen an den Bedürfnissen der Erwachsenen (vgl. Wolter & Banscherus 2016, S. 55). Weiterhin wurden Ideen und Konzepte des Lebenslangen Lernens von der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), dem Europarat (ER), der Europäischen Union (EU) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) aufgenommen.

Die unterschiedlichen Entwicklungslinien von Konzepten des Lebenslangen Lernens werden anhand der wichtigsten Berichte und Dokumente dieser Organisationen dargestellt. Die vier Entwicklungsphasen von Konzepten des Lebenslangen Lernens sind folgende: Ursprungsphase, Stagnationsphase, Generalisierungsphase und Aktionsphase. Das internationale Interesse an der Entwicklung von Konzepten des Lebenslangen Lernens gleicht einer Wellenbewegung. Seit Beginn der 1960er-Jahre nahm das Interesse stetig zu, bis es zu einem ersten Höhepunkt Anfang der 1970er-Jahre kam. Danach nahm das Interesse ab, was zu einem Tiefpunkt in den 1980er Jahren führte. In der Generalisierungsphase seit Mitte der 1990-Jahre kam es zu einem Anstieg des Interesses an Konzepten des Lebenslangen Lernens. Nach einem kurzen Abfall Ende der 1990er-Jahre gab es einen erneuten kontinuierlichen Anstieg seit 2000. In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Phasen detaillierter beschrieben.

3.1.1 Ursprungsphase: Weltbildungskrise und Notwendigkeit der Entwicklung eines umfassenden Bildungskonzeptes

In der Ursprungsphase (Ende der 1960er- bis Anfang der 1970er-Jahre) wurde die Notwendigkeit des Umbaus der traditionellen Bildungssysteme, die auf Lernen im Kindes- und Jugendalter und die dahinterstehende Annahme eines

„fertigen“ Erwachsenen konzentriert waren, und der Entwicklung eines umfassenden lebenslangen Bildungskonzepts in zunehmendem Maße erkannt. Diese Notwendigkeit ergab sich aus der vermeintlichen oder tatsächlichen Weltbildungskrise, die in der mangelnden Effektivität und Effizienz der Bildungssysteme in den Industrienationen zum Ausdruck kam (vgl. Koepernik 2010, S. 82 f.).

Aufgrund dieser Notwendigkeit wurde das Konzept der „*Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Policy*“ als Strategie oder als Modell der Zukunft vom Europarat im Jahre 1971 beschrieben und umfasste das gesamte Feld der Bildungsmöglichkeiten im Leben einer Person mit ihren verschiedenen Lebensphasen. Damals wurde der Schwerpunkt auf die Basisausbildung bis zum Jugendalter gelegt, aber nun wurde das Konzept der Ausbildung auf das Lernen im Erwachsenenalter ausgedehnt. Deswegen wird der Begriff der „Permanent Education“ als ein Synonym für Erwachsenenbildung verstanden.

Auch „Permanent Education“ zielt auf eine umfassende Ausweitung des Bildungssystems mit qualitativ individualisierten und flexibilisierten Lernmöglichkeiten, Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, Erschließung der Wissenschaften und insbesondere persönlichem Wachstum im Erwachsenenalter.

Im Konzept des Europarats wird die Spannung aus individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen sowie der gesellschaftliche Wandel gesehen, von denen ein Anpassungsdruck auf die Individuen ausgeht. Deswegen könne Lebenslanges Lernen nicht nur zu einer Chancengleichheit unter den Menschen beitragen, sondern auch die Entwicklung verantwortungsbewusster Menschen fördern. Dabei ist das Konzept „Permanent Education“ vor allem bildungspolitisch angelegt und enthält weniger konkrete Realisierungsschritte oder didaktische Ausführungen.

Im Kontext der Diskussion um Permanent Education wurde die Frage der Öffnung der Hochschulen für ältere Lernende sowohl im Bereich des grundständigen wie auch des weiterbildenden Studiums thematisiert (vgl. Faulstich 2003, S. 283, Koepernik 2010, S. 85, Arnold & Pachner 2011, S.165 f., Kuhlenkamp 2011, S. 29 und Wolter & Banscherus 2016, S. 57).

Ein Jahr später wurde der Faure-Bericht *„Learning to Be. The word of education and tomorrow“* (deutsch: „Wie wir leben lernen. - Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“) von der UNESCO im Jahre 1972 vorgelegt. Der Hauptgedanke dieses Berichts ist, dass Lernen sowohl „lebenslang“, als auch „überall“, stattfinden müsse. Der Faure-Bericht verwendet weniger die Bezeichnung Lebenslanges Lernen („life-long learning“), sondern Lebenslange Bildung („life-long education“¹⁴), die die gesamte Lebensspanne und alle Lebensbereiche des Menschen umfasst.

Dabei kann die Lebenslange Bildung („life-long education“) sowohl in spontaner, bewusster und unbewusster Weise als auch institutionsgebunden, nicht institutionalisiert oder in individueller Eigenorganisation stattfinden.

Darüber hinaus steht im Zentrum des Faure-Berichts die lernende Gesellschaft bzw. die Lerngesellschaft, die als verwirklicht gilt, wenn Lernen sich durch seinen Verlauf und seine Vielschichtigkeit auf das ganze Leben ausweitet und Aufgabe der ganzen Gesellschaft und ihrer sozialen, wirtschaftlichen und erzieherischen Mittel ist. Laut dem Faure-Bericht *„geht es auch nicht mehr darum, punktuell ein für alle Mal Wissen zu erwerben, sondern sich darauf einzustellen, während des ganzen Lebens ein sich ständig entwickelndes Wissen zu erarbeiten und leben zu lernen“* (Faure 1973, S. 22).

Ziel dieses Berichts ist die Modernisierung der Bildungssysteme, insbesondere die Stärkung der informellen Bildung und ein verstärkter Realitätsbezug, mit dem der Begriff der Allgemeinbildung um sozioökonomische, technische und praktische Kenntnisse erweitert wurde. Damit werden Bildung und Lernen über Kindheit und Jugend hinaus auf alle Lebensphasen und über formale Bildungsinstitutionen hinaus auf alle Lebenssituationen und -kontexte ausgedehnt (vgl. Schemmann 2001, S.128 f., Schuetze 2007, S.178, Koepernik 2010, S. 84, Arnold & Pachner 2011, S.165 f. und Wolter 2012, S.192).

¹⁴ Es gibt eine Unterscheidung zwischen „learning“ und „education“. Dem Begriff „learning“ wird eine biologische Bedeutung zugeschrieben und als grundlegende Veranlagung eines Menschen betrachtet. Dagegen wird der Begriff „education“ als organisiertes und strukturiertes Lernen bezeichnet, d. h., „learning“ ist ein eigenverantwortlicher Prozess und „education“ ist ein von außen gesteuerter Lehr-/Lernprozess (Koepernik 2010, S. 84).

Ein weiteres Jahr später wurde das Konzept der „*Recurrent¹⁵ Education. A Strategy for Lifelong Learning*“ (deutsch: „Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel“) von der Organisation for Economic Cooperation and Development/Centre for Educational Research and Innovation (OECD/CERI) veröffentlicht. „Recurrent Education“ ist als ein Konzept charakterisiert, das die Ausdehnung von Bildung und Ausbildung über die gesamte Lebensdauer der Individuen im periodischen Wechsel mit anderen Aufgaben und Aktivitäten des Lebens vorsieht, besonders mit dem Beruf.

Mit diesem Konzept der „Recurrent Education“ werden erste konkrete Entwürfe zur Organisation und Funktion der Erwachsenenbildung angefertigt. Bildung und Lernen innerhalb des Rahmens des lebenslangen Lernens sollen sich nach der allgemeinen Schulpflicht in wiederholenden Phasen abwechseln mit Phasen der Arbeit und anderen sozialen Aktivitäten. Auch schulisches Lernen soll durch Wissen von „außen“ angereichert werden, zudem sollen außerschulische Erfahrung und schulisches Wissen miteinander verknüpft werden.

Die OECD beschwört nicht nur die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens, die Gleichheit der Bildungschancen und damit Lebenschancen zu verwirklichen, sondern auch die Kluft zwischen Bildungs- und Arbeitswelt zu verringern.

Im Kontext der Diskussion um Recurrent Education und das Verhältnis zwischen Bildung und Arbeit wurden Fragen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung sowie übergreifend die Flexibilisierung des postsekundären Bildungswesens erörtert. Seit Ende der 1970er-Jahre rückten verstärkt nicht traditionelle Studierende in den Fokus der OECD. Dies waren vor allem ältere Studierende und Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung, die nicht über eine Studienberechtigung im traditionellen Sinn verfügten. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie der Übergang zur Hochschule für diese Gruppen erleichtert werden könnte. Zudem wurde diskutiert, welche Rolle ein Ausbau des Fern- und Teilzeitstudiums spielen könnte. Bereits zu diesem Zeitpunkt wurde über Möglichkeiten zur „Übertragbarkeit von erworbenen Leistungsnachweisen“ beraten (vgl. Arnold &

¹⁵ Der Begriff „recurrent“ ist aus dem lateinischen „recurrere = zurücklaufen oder wiederkehren“ abgeleitet, d. h., jede/r kann jederzeit zu Veranstaltungen organisierten Lernens zurückkehren (Koepernik 2010, S. 85).

Pachner 2011, S. 167, Kuhlenkamp 2011, S. 17 ff., und Wolter & Banscherus 2016, S. 56).

Insgesamt führte in dieser Ursprungsphase der Europarat den Begriff „Permanent Education“ ein, während die UNESCO von „Lifelong Education“ sprach und die OECD den Begriff „Recurrent Education“ nutzte. Alle diese Konzepte betonen die Kontinuität über die gesamte Lebensspanne hinweg und heben die Lernformen des formalen, nicht formalen und informellen Lernens hervor.

3.1.2 Stagnationsphase: Ausbau der Erwachsenen-/ Weiterbildung

In den 1980er Jahren flaute die Diskussion um Lebenslanges Lernen ab, und es setzte ein Stagnationsprozess ein. Die Gründe dafür sind der negative Einfluss einer Wirtschaftskrise in dieser Zeit, die die optimistische Sichtweise des Lebenslangen Lernens trübte, die enge Kopplung des Diskurses um Lebenslanges Lernen an die Modernisierungs- und Entwicklungsdiskurse und neue soziale Bewegungen, die für die Anerkennung der Unterschiedlichkeiten in der Gesellschaft eintraten. Die Ölkrise 1974/75 führte zu einer Wirtschaftskrise, die das Ende der Bildungsexpansion markierte. Die Hauptfaktoren waren neben den wirtschaftlichen Problemen die enttäuschten Hoffnungen, durch Bildungswachstum Wirtschaftswachstum zu erreichen. Die Ausweitung des Bildungssystems trug weder zu Wirtschaftswachstum noch zur Beseitigung der ungleichen Bildungschancen bei und wurde zunehmend als Belastung empfunden. Schließlich führte der Einbruch der Konjunktur zu einer Priorisierung der Politik gegen Arbeitslosigkeit, während die Bildungspolitik an Bedeutung verlor (vgl. Schemmann 2001, S.130 f. und Huss 2008, S. 123).

In dieser Stagnationsphase ist das wichtigste bildungspolitische Ziel vieler internationaler Organisationen, den zunehmenden Analphabetismus einzudämmen. Deswegen wird die Erwachsenenbildung nicht nur als vollwertiger Bereich des Bildungssystems, sondern auch als ein sehr wichtiger Teil des Gesamtsystems des Lebenslangen Lernens anerkannt. Trotz fehlender konzeptioneller Weiterentwicklung des Lebenslangen Lernens ist für diese Stagnationsphase der Ausbau der

Erwachsenenbildung das wichtigste Charakteristikum. So wurde in der OECD im Rahmen einer bildungspolitischen Konferenz im Jahre 1981 die Situation der beruflich qualifizierten beziehungsweise der berufstätigen Studierenden in Westeuropa diskutiert. Zudem wurde Mitte der 1980er-Jahre eine breit angelegte international vergleichende Studie der OECD zu „Adults in Higher Education“ durchgeführt. Diese Studie wurde bei einer internationalen Tagung in Stockholm im Jahre 1987 ausgiebig diskutiert (vgl. Arnold & Pachner 2011, S. 168 und Koepernik 2010, S. 86 f. und Wolter & Banscherus 2016, S. 56 f.).

3.1.3 Generalisierungsphase: Lebenslanges Lernen für alle in einer Lerngesellschaft

Seit Mitte der 1990er-Jahre (Generalisierungsphase) wurden die Konzepte des Lebenslanges Lernens aufgrund der gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und strukturellen Veränderungen wieder aufgegriffen. Dabei wurde im Weißbuch der Europäischen Union (EU) „Lehren und Lernen“ von 1995 das Lebenslange Lernen als wirksames Instrument zur Förderung von Allgemeinbildung und Beschäftigungsfähigkeit betont. Im Jahre 1990 wurde die Zahl der Analphabeten weltweit auf fast 1 Milliarde geschätzt; daher müsse alles dafür getan werden, Bildung allen zu jeder Zeit zur Verfügung zu stellen und längerfristige und weiterführende Bildungsangebote für alle Bevölkerungsgruppen zu schaffen. Deswegen wurde Lebenslanges Lernen um das Ziel „für alle“ ergänzt, und die Bedeutung des Lebenslangen Lernens verschob sich hin zu Lebensbegleitendem Lernen in einer Lerngesellschaft. Die OECD beklagte 1996 Analphabetentum und Arbeitslosigkeit und hob am Lebenslangen Lernen die Fähigkeit zur Entwicklung der jeweils eigenen Persönlichkeit, zum Wirtschaftswachstum und zum sozialen Zusammenhalt hervor (vgl. Koepernik 2010, S. 87 und Kuhlenkamp 2011, S. 29).

Im Jahr 1996 war der Delors-Bericht *„Learning: the treasure within“* (deutsch: „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“) als eine Weiterentwicklung des Faure-Berichts 1972 von der UNESCO erschienen und wurde als Leitbild für das „Bildungssystem des 21. Jahrhunderts“ als ein umfassendes Konzept des

Lebensbegleitenden Lernens vorgelegt. Der Bericht zielt auf Bildung und nicht nur auf Wissen und eine „Wissensgesellschaft“ ab und verengt inhaltlich-konzeptionelle Bildung nicht auf ihren Wert als „Humankapital“, sondern Bildung müsse den Menschen helfen, durch ein besseres Verständnis der Welt sich selbst und andere zu verstehen. Dabei steht im Mittelpunkt der „mündige Bürger“ in einer globalen Welt, der seine Potenziale voll entfalten kann und durch Bildung zum handlungsfähigen Subjekt werden soll, um so Einfluss auf die zukünftige Entwicklung der Menschheit zu nehmen. Nach den Perspektiven bilden die Grundlagen des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ vier Säulen der Bildung für das 21. Jahrhundert:

- Lernen, Wissen zu erwerben, umfasst die Kombination aus einer ausreichend breiten Allgemeinbildung und dem Erwerb technischer Fähigkeiten bis zum Erlernen von Lernfähigkeit.
- Lernen, zu handeln, bezieht sich nicht nur auf berufliche Qualifikationen (z. B. berufliche Fertigkeit und Handlungskompetenz), sondern auch auf die Kompetenz, sich auf neue Situationen einzustellen und im Team zu arbeiten.
- Lernen, zusammenzuleben, ist wichtig für gegenseitiges Verständnis und für Toleranz, um an allen menschlichen Aktivitäten teilnehmen und mit anderen zusammenarbeiten zu können.
- Lernen, zu leben, beinhaltet die volle Entfaltung der Persönlichkeit durch eigenverantwortliches Handeln.

Insgesamt enthält der Bericht visionäre und antizipierende Entwürfe zu einer Konzeption des Lebenslangen Lernens in einer Welt der Zukunft, und die Beschäftigung mit dem Thema führt zur Abkehr von einem in vier Säulen gegliederten Bildungssystem mit fixierten Alters- und Qualifizierungsgrenzen hin zu einer flexiblen Planung und Einrichtung von Arbeits- und Bildungsprozessen (vgl. Koepernik 2010, S. 87 f., Kuhlenkamp 2011, S. 21 f. und Arnold & Pachner 2011, S. 169).

Zeitgleich wurde im Jahr 1996 das neue OECD-Konzept „*Lifelong Learning for*

All“ vorgelegt, das eine Neufassung des Konzepts der „*Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*“ (deutsch: „Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel“) von 1973 war und Lebenslanges Lernen im neuen Konzept als gesellschaftspolitisches Konzept entwickelte.

Während das Konzept der „Recurrent Education“ (1973) auf die konsekutiv-periodischen Bildungsprozesse zielt, legt das OECD-Konzept von 1996 Wert auf Begriffe wie Kontinuität, Flexibilität, Durchlässigkeit und Vernetzung. Deswegen wird Lifelong Learning als Instrument für wirtschaftliches Wachstum, Mobilität, Chancengleichheit, sozialen Zusammenhalt und aktive Staatsbürgerschaft gesehen. Damit kommt dem Bildungssystem des 21. Jahrhunderts die Aufgabe zu, die Grundlagen für Lebenslanges Lernen durch Stärkung der Schul- bzw. Grundbildung zu vermitteln und Lebenslanges Lernen und die Arbeitswelt durch informelles Lernen stärker zu verknüpfen.

Das Jahr 1996 wurde zum Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens ausgerufen. Da die Europäische Kommission ihren Schwerpunkt auf eine Ausweitung des hoch qualifizierten Arbeitskräftepotenzials setzte, kamen die Hochschulen verstärkt ins Blickfeld der europäischen Bildungspolitik. Dabei wurde die Ausweitung der Beteiligung an einem Hochschulstudium als Beitrag zur Sicherung des volkswirtschaftlich notwendigen Bedarfs an Humankapital gesehen. Zudem sollte dies zur Verringerung sozialer Exklusionsrisiken führen. Insgesamt wurden in dieser Phase Fragen zur Ausweitung nicht traditioneller Hochschulzugangswege und zur höheren Durchlässigkeit der Bildungssysteme diskutiert (vgl. Koepernik 2010, S. 88, Arnold & Pachner 2011, S. 170 und Wolter & Banscherus 2016, S. 60). Während die Konzepte aus den 1970er Jahren auf die Ausweitung vorhandener Bildungseinrichtungen und ihrer Strukturen zielten, stellen die Konzepte aus den 1990er Jahren das Lernen selbst, den lernenden Menschen und die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der Innovationsfähigkeit des Wirtschaftsraums in den Mittelpunkt.

3.1.4 Aktionsphase: Lebensbegleitendes Lernen in der Wissensgesellschaft

Ab Anfang 2000 wurde die Diskussion um Lebenslanges Lernen noch intensiver geführt und erfuhr eine Ausweitung auf Bereiche wie Finanzierungsfragen, Anerkennung und Anrechnung verschiedener Lernprozesse (insbesondere des informellen Lernens) und die Frage nach der Entwicklung von Qualitätsindikatoren für Lebenslanges Lernen. In Europa waren eine wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft, ein komplexes, soziales und politisches Umfeld entstanden, einhergehend mit einem wirtschaftlichen Wandel. Dabei warnte die EU im Jahr 2000 vor mangelnder internationaler Konkurrenzfähigkeit und betonte die Anforderungen an die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft. Im gleichen Atemzug beschrieb sie Lebenslanges Lernen als Strategie zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und aktiver staatsbürgerlicher Teilhabe (vgl. Kuhlenkamp 2011, S. 29).

Ein wichtiger Impuls in der internationalen Diskussion über Lebenslanges Lernen ging im Jahr 2000 von dem von der Europäischen Kommission vorgelegten „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ aus. Ziel dieses Dokuments ist es, eine kohärente Gesamtstrategie für die Bildung und das Lebenslange Lernen in Europa zu entwerfen. Der Kommission zufolge ist *„Lebenslanges Lernen nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten“* (Europäische Kommission 2000, S. 3). Zur Verwirklichung dieses Ziels formulierte die Kommission sechs Schlüsselbotschaften:

- neue Basisqualifikationen für alle, d. h. Gewährleistung eines ständigen und umfassenden Zugangs zum Lernen,
- höhere Investitionen in die Humanressourcen,
- Innovationen in die Lehr- und Lernmethoden,
- Bewertung des Lernens, d. h. Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, insbesondere im Bereich des nicht formalen und des informellen Lernens,
- Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung, d. h. Zugang zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten zu Lernmöglichkeiten für alle

Altersklassen,

- das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen, d. h. Schaffung von wohnortnahen Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen.

Das Memorandum betont die Bedeutung einer institutionen- und lebensphasenübergreifenden Ausweitung von Beteiligungschancen für möglichst viele Menschen, welche den Hochschulbereich einschließt: *„das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hochschuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen „Lernsystemen“* (Europäische Kommission 2000, S.12). Neben der Verbesserung der Durchlässigkeit sind das Nachholen schulischer und beruflicher Qualifikationen sowie die kontinuierliche berufliche Weiterqualifikation besonders wichtig. Dabei spielen die Hochschulen als (Aus-) Bildungseinrichtungen hochqualifizierter Arbeitskräfte eine besondere Rolle (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 12 ff. und Wolter & Banscherus 2016, S. 61 f.).

Im Vergleich zu den Konzepten der UNESCO und der OECD im Jahr 1996 stehen im Konzept der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG) im Jahr 2000 die Bedeutung der Bildung und das Lebenslange Lernen sowohl für die Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte als auch für die Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit im Vordergrund. Insgesamt ist für das Memorandum eine stärkere Ausrichtung auf Ökonomie und Arbeitsmarkt charakteristisch. Das hängt auch mit dem zeitgleich gestarteten Lissabon-Prozess zusammen, der die volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Staaten vor dem Hintergrund der Herausbildung einer globalisierten wissensbasierten Ökonomie gewährleisten sollte. In diesem Kontext wird Bildung wieder hauptsächlich als strategisches Instrument für den Erhalt von Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung wahrgenommen (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 5 f., Scherb, 2012 und Wolter & Banscherus 2016, S. 61).

Im Jahr 2004 wurde der Bericht „Strategie für Lebenslanges Lernen in der

Bundesrepublik Deutschland“ von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vorgelegt. In diesem Konzept geht es um die Lebensphasen des Menschen mit „Entwicklungsschwerpunkten“ des Lebenslangen Lernens. Als Entwicklungsschwerpunkte werden genannt: Einbeziehung des informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Lernberatung, Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens und chancengerechter Zugang (vgl. BLK 2004 S. 5).

Ziel der Strategie des Lebenslangen Lernens ist es demnach, *„wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann [...] Unter den Lebensphasen Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Ältere wird dargestellt, in welcher Weise dort diese Entwicklungsschwerpunkte relevant und damit Teil einer Strategie Lebenslangen Lernens sind“* (BLK 2004 S. 5).

Damit schafft die Einbeziehung älterer Erwachsener mittels der Strategie des Lebenslangen Lernens ein neues Bild, in dem der ältere Mensch als ein den Sozialstaat nicht belastendes und von der Gesellschaft ausgegrenztes, sondern als zu förderndes Individuum gesehen wird.

Nach BLK 2004 besteht die Strategie des Lebenslangen Lernens für Ältere in der Unterstützung des informellen Lernens durch Weiterbildung, in Selbststeuerung durch neue soziale Bindungen, neue Kompetenzentwicklung, Vernetzung spezieller Lernangebote von berufs- und allgemeinbildenden Einrichtungen, zeitlich und inhaltlich flexibel gestalteter Modularisierung, neuer Lernkultur durch Öffentlichkeitsarbeit insbesondere durch die Massenmedien und Abbau altersspezifischer Barrieren in vorhandenen Bildungsangeboten.

Die Strategie des Lebenslangen Lernens für die Bundesrepublik Deutschland umfasst die Beachtung der verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen, Erfassung des Lebens des Menschen von der Kindheit bis ins hohe Alter und den Ausbau von Bildungsstrukturen. Mit dieser Strategie wurde erstmalig für die Bundesrepublik Deutschland ein strukturierter Rahmen für ein Lebenslanges Lernen geschaffen (vgl. BLK 2004 S. 28 ff.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Lernen in den Dokumenten und Berichten der internationalen und supranationalen Organisationen als ein unabschließbarer Prozess betrachtet wird, der möglichst allen offenstehen, flexibel und transparent sein soll und alle Lernformen, wie formale, non-formale und informelle, einschließt. Damit ging die Entwicklung von rein fachspezifischen Lehrplänen hin zu individuellen und selbstorganisierten Lernprozessen. Seit den 1990er Jahren wird die Perspektive des Lebenslangen Lernens mit dem Konzept des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens ¹⁶ verbunden. In den folgenden Jahren wurden Erwachsene in die internationale Debatte über Lebenslanges Lernen einbezogen. Im Jahre 2004 wurde schließlich das Konzept des Lebenslangen Lernens intensiv auf ältere Erwachsene als Lernende ausgeweitet.

3.2 Perspektivenerweiterung von Konzepten des Lebenslangen Lernens

Durch die Entwicklungsgeschichte der Konzepte des Lebenslangen Lernens im internationalen Kontext von 1960 bis 2010 sind drei Bedeutungserweiterungen zu beobachten:

Zum einen geht es in der lebenslauftheoretischen Bedeutungserweiterung (auf der biografischen Ebene) nicht mehr um das Weiterlernen von Erwachsenen, sondern sie bezieht den gesamten Lernprozess eines Individuums von der frühen Kindheit bis zum späten Erwachsenenalter unter Einschluss der nachberuflichen Phase ein. Zum anderen umfasst es auf der systemtheoretischen Bedeutungserweiterung (auf der institutionellen Ebene) nicht mehr nur Einrichtungen der Weiterbildung, sondern alle Bildungseinrichtungen in ihren jeweiligen systematischen Beziehungen und ihrer Bedeutung für die Ausformung von Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Lernprozesse. Schließlich umfasst das Konzept auf der bildungstheoretischen Bedeutungserweiterungsebene alle Aspekte gesellschaftlicher, persönlicher, ökonomischer und wirtschaftlicher Entwicklung, ferner kulturelles Lernen, politische

¹⁶ „Beim selbstgesteuerten Lernen geht es primär nicht um Vermittlungsprozesse für elementares Wissen, sondern um den Umgang mit komplexen Sachverhalten, Wissensbeständen und Mediennutzung“ und „Selbstgesteuertes Lernen setzt großes Strukturwissen und sprachliche Kompetenz bei den Lernenden voraus“ (Malwitz-Schütte 2009, S. 61 f.).

Partizipation, soziale Kohäsion und andere Ziele (vgl. Wolter 2004, S. 26).

Mit den oben genannten Bedeutungserweiterungen der Konzepte des Lebenslangen Lernens hat ein Perspektivenwechsel stattgefunden. Seine wichtigsten Punkte waren:

1. die „Biografisierung“ des Lernens (Betrachtung des Lernens über den gesamten Lebenszyklus): Herkömmlich wird die Diskussion über Bildung und Lernen auf bestimmte Altersphasen, insbesondere Kindheit und Jugend, und auf entsprechende Institutionen, wie zum Beispiel die Schule, beschränkt. Dabei geht man in der entwicklungspsychologischen Forschung davon aus, dass sowohl die Lernfähigkeit als auch kognitive und intellektuelle Kompetenzen mit fortschreitendem Alter abnehmen.

Dagegen wird Lebenslanges Lernen als integraler Bestandteil der gesamten Biografie eines Individuums betrachtet, sodass die statische Zuordnung von Lernrollen zu bestimmten Altersrollen und Lebenszyklen aufgelöst wird. Ausgehend von der Idee des Lebenslangen Lernens wird die Lernfähigkeit von Erwachsenen bis ins hohe Alter hinein als eine Funktion des Aufforderungs- und Anregungsgehaltes ihrer Lebenswelt und des eigenen Aktivitätsniveaus angesehen (vgl. Wolter 2001, S. 46 ff. und Wolter 2012, S. 194 f.).

Darüber hinaus löst sich mit der Veränderung des gesamten Lebensrhythmus die herkömmliche steife Anordnung und Institution von Bildung und Lernen in bestimmten festen Sequenzen (wie zum Beispiel das herkömmliche Linearmodell: Schule - Studium - Berufsausbildung - Weiterbildung) zugunsten einer größeren Vielfalt des zweiten und dritten Bildungsweges und der Kombination einzelner Sequenzen auf. Deswegen werden nicht nur die Erfahrungshintergründe der Studierenden in den Hochschulen vielfältiger und heterogener, sondern es werden auch die neuen Erfahrungen, Interessen und Anforderungen der Studierenden berücksichtigt. Die Hochschulen öffnen sich für neue Zielgruppen, wie zum Beispiel nicht traditionelle Studierende, und ihre Angebote werden entsprechend flexibel und zugänglich ausgestaltet (vgl. Wolter 2001, S. 149, Wolter 2012, S. 194 f. und Wolter & Banscherus 2016, S. 68).

2. die Pluralität der Lernorte: Technologische Veränderungen und die Aufwertung nicht formalen und informellen Lernens gegenüber den Institutionen formalen Lernens führen zu einer Vielfalt der Lernorte. Zum einen werden durch die technologischen Veränderungen, wie zum Beispiel Internet oder electronic learning, nicht nur neue Formen eines stärker interaktiven und dialogischen Lernens eröffnet, sondern es werden auch räumliche Grenzen überwunden. Zum anderen findet Lernen in nicht formalen und informellen Kontexten außerhalb von organisierten Bildungseinrichtungen statt. Insbesondere kommt dem Lernort Arbeitsplatz und dem selbstgesteuerten Lernen eine besondere Bedeutung zu.

Damit werden neue Evaluations- und Anerkennungsverfahren von Leistungen, Erfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen in nicht formalen und informellen Lernkontexten entwickelt. Durch solche Veränderungen wird der Hochschulzugangsweg vielfältiger, während die Bedeutung der schulischen Institutionen für den Hochschulzugang abnehmen wird.

Im Blick auf die Hochschulen werden neue technologie- und medienbasierte Lehr- und Lernformen, wie Blended Learning, online-basiertes Studium oder selbstgesteuertes Lernen, sowohl im traditionellen Studium als auch im Fernstudium eingesetzt (vgl. Wolter 2004, S. 33, Wolter 2012, S. 195 und Wolter & Banscherus 2016, S. 68).

3. die strukturelle Flexibilität und Durchlässigkeit: Mit der Idee des Lebenslangen Lernens werden sowohl der Hochschulzugang als auch die Studienorganisation flexibler und durchlässiger. Lebenslanges Lernen erfordert eine Umstrukturierung des Bildungssystems und eine Verbesserung der Abstimmung zwischen Lern- und Weiterbildungsaktivitäten, ferner eine andere soziale Einbindung sowie eine hohe Durchlässigkeit. Verschiedene Orte und Formen des Lernens lassen sich als miteinander verbundene Teile eines offenen Systems gestalten. Dafür sind Vernetzung, Kooperation, Offenheit und Durchlässigkeit die Voraussetzungen. In den Hochschulen werden mehr Fern- und Teilzeitstudiengänge, stärkere Modularisierung, Einrichtung dualer, kürzerer und berufsbezogener Studiengänge angeboten (vgl. Wolter 2001, S. 54 f. und Wolter 2012, S. 195).

4. die Subjektorientierung: Subjektorientierung wird als Ausdruck eines besonderen Interesses am Subjekt oder Individuum verstanden. Mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens gehen eine deutliche Stärkung der Rolle des Individuums im Bildungssystem und ein Perspektivenwechsel von Institutionen zu den Teilnehmenden einher. Der Kernpunkt in der Beurteilung von Lernprozessen verschiebt sich von den spezifischen Anforderungen und Angeboten von Institutionen auf die individuelle, die gesellschaftliche Bildungsnachfrage und die individuellen Bildungsbedürfnisse. Unter Berücksichtigung der Bildungsnachfrage und der individuellen Bildungsbedürfnisse gewinnen allmählich sowohl die Nachfrageorientierung als auch die Teilnehmerorientierung an Bedeutung. *„Teilnehmerorientierung konnotiert pädagogische Vorstellung über Autonomie, Mündigkeit und demokratische Teilhabe der am Bildungsprozess beteiligten Erwachsenen“* (Behrens, Ciupke und Reichling 2003, S. 285). Dabei beachtet die Teilnehmerorientierung vor allem die Interessen und Erfahrungen (wie zum Beispiel Vorbildung und Lebenswissen) der Teilnehmenden als Ausgangspunkt didaktischer Planung. Damit setzen sich Konzepte des selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernens durch. Aufgrund dieses Perspektivenwechsels orientieren sich die Bildungskonzepte immer mehr am Subjekt oder Individuum und stellen dieses in den Mittelpunkt (vgl. Wolter 2001, S. 54 f., Behrens & Ciupke & Reichling 2003, S. 284 f. und Wolter 2012, S. 195).

5. die bildungstheoretische Dimension: Ein mehrdimensionales Verständnis des Lebenslangen Lernens enthält nicht nur die Qualifizierung des Humankapitals, sondern auch die zivilgesellschaftliche und staatsbürgerliche Rolle, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die soziokulturelle Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. Wolter 2012, S. 195 f.). Nach Schäffter werden vier gesellschaftliche Ebenen unterschieden und die Prozesse gesellschaftlicher Institutionalisierung von Lebenslangem Lernen dargestellt:

Die erste Ebene ist eine konstitutive sozialstrukturelle Ebene einer funktional differenzierten Gesellschaft. Die zweite Ebene ist eine darüber liegende historisch dynamisierte Ebene sozialer Protestbewegungen mit korporativen Interessenlagen, sozialen Milieus und sozialen Assoziationen. Als Beispiele sind zu nennen: Frauen-,

Friedens-, Arbeiterbewegung.

Die dritte Ebene beschreibt alltagsnahe Institutionalisierungen im Sinne einer Verfestigung von pädagogischen Verhaltenserwartungen und situativ definierten Handlungsanlässen, die sich in lernhaltigen und lernförderlichen Lebenslagen und Lebensumständen von Arbeit und Freizeit konkretisieren. Institutionalisierung bedeutet hier eine Konfiguration von historisch spezifischen Lernpraktiken. Diese Ebene ist eine zwischen den Grund-Ebenen und Funktionsebenen herauszubildende diskursive Ebene einer Zivilgesellschaft.¹⁷ Sie enthält eine horizontale Kompetenzentwicklung im bürgerschaftlichen Engagement¹⁸ und im Kontext informellen Lernens. Als Beispiele sind zu nennen: Bürgerinitiativen, Genossenschaften, Wirtschaftsbürger als Stakeholder, Selbsthilfegruppen, Gemeinde, Lernbewegung und Selbsthilfebewegungen.

Die vierte Ebene kann als ein ausdifferenziertes gesellschaftliches Funktionssystem beschrieben werden, das das Ergebnis der funktionalen Differenzierung in einer Gesellschaft darstellt. Die funktionale Differenzierung meint, dass sich moderne Gesellschaften zunehmend in verschiedene Teilsysteme ausdifferenzieren, die einer vorherrschenden Denkart folgen. Auf dieser Ebene erfolgt die Institutionalisierung über das Herausbilden einer gesellschaftlich und politisch legitimierten Funktionsbestimmung Lebenslangen Lernens, das die Grundlage zur Bereitstellung

¹⁷ Unter Zivilgesellschaft wird ein Raum zwischen Markt, Staat und Familie verstanden, in dem sich freiwillige Zusammenschlüsse bilden, wo Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten genutzt werden und Bürgerinnen und Bürger Gemeinwohlverantwortung übernehmen. In der demokratietheoretischen Diskussion erscheint die Zivilgesellschaft zum einen als Ort politischer Lernprozesse, zum anderen als Voraussetzung einer Demokratisierung der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung wie auch der politischen Institutionen. Dabei ist die Politik nicht mehr im Staatlichen konzentriert, und es erlangt der institutionelle Zusammenhang staatlicher Entscheidungsprozesse mit Prozessen der Meinungs- und Willensbildung in der Zivilgesellschaft zentrale Bedeutung (vgl. Bürgerschaftliches Engagement und Nonprofit-Sektor 4, 2001, S. 311).

¹⁸ Nach dem Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftliches Engagements“ (2002) ist Bürgerschaftliches Engagement *„eine freiwillige, nicht auf das Erzielen eines persönlichen materiellen Gewinns gerichtete, auf das Gemeinwohl hin orientierte, kooperative Tätigkeit. Sie entfaltet sich in der Regel in Organisationen und Institutionen im öffentlichen Raum der Bürgergesellschaft. Selbstorganisation, Selbstermächtigung und Bürgerrechte sind die Fundamente einer Teilhabe und Mitgestaltung der Bürgerinnen und Bürger an Entscheidungsprozessen. Bürgerschaftliches Engagement schafft Sozialkapital, trägt damit zur Verbesserung der gesellschaftlichen Wohlfahrt bei und entwickelt sich, da es von den Bürgerinnen und Bürgern ständig aus der Erfahrung ihres Lebensalltags gespeist wird, als offener gesellschaftlicher Lernprozess. In dieser Qualität liegt ein Eigensinn, der über den Beitrag zum Zusammenhalt von Gesellschaft und politischem Gemeinwesen hinausgeht“* (Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftliches Engagements“ 2002, S. 40).

von ökonomischen Ressourcen und sozialem Kapital bietet. Institutionalisierung erscheint hier als Orientierung an einer kollektiv geteilten Wissensordnung. Als Beispiele sind zu nennen: Religionssystem, Rechtssystem, Wirtschaftssystem, Politiksystem, Bildungssystem, Soziale Hilfe und Gesundheitssystem.

Zwischen der zweckrationalen Funktionslogik der gesellschaftlichen Teilsysteme (zum Beispiel Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung und Politik) und der Rationalität eines diskursiven kommunikativen Handelns befindet sich ein intermediärer Raum. Intermediäre Strukturen¹⁹ dienen generell der Vermittlung zwischen Bürger und Politik und übernehmen daher eine wichtige Rolle zur Transformation politischer Inhalte und Entscheidungen zwischen den gesellschaftlichen Sektoren. Zum intermediären System zählen neben den klassischen Transformatoren der Parteien Verbände und Vereine aller Art, u. a. auch religiöse Vereinigungen, soziale Bewegungen sowie Bürgerinitiativen und Massenmedien. (vgl. Boehncke 2003, S. 202 ff., Schäffter 2008, S. 69 ff. und Schäffter 2009, unveröffentlichtes Manuskript im Seminar).

In der folgenden Abbildung werden die vier gesellschaftlichen Ebenen von Schäffter zusammenfassend dargestellt.

¹⁹ Der Begriff der intermediären Struktur kommt vorwiegend im politisch-soziologischen Kontext zur Anwendung und charakterisiert die zwischen der politisch interessierten Bevölkerung auf der einen Seite und dem eigentlichen Regierungssystem auf der anderen Seite zwischengeschalteten Organisationsformen. „Intermediär“ heißt „dazwischen befindlich“, „in der Mitte liegend“, „ein Zwischenglied bildend“ (vgl. Boehncke 2003, S. 202 f.).

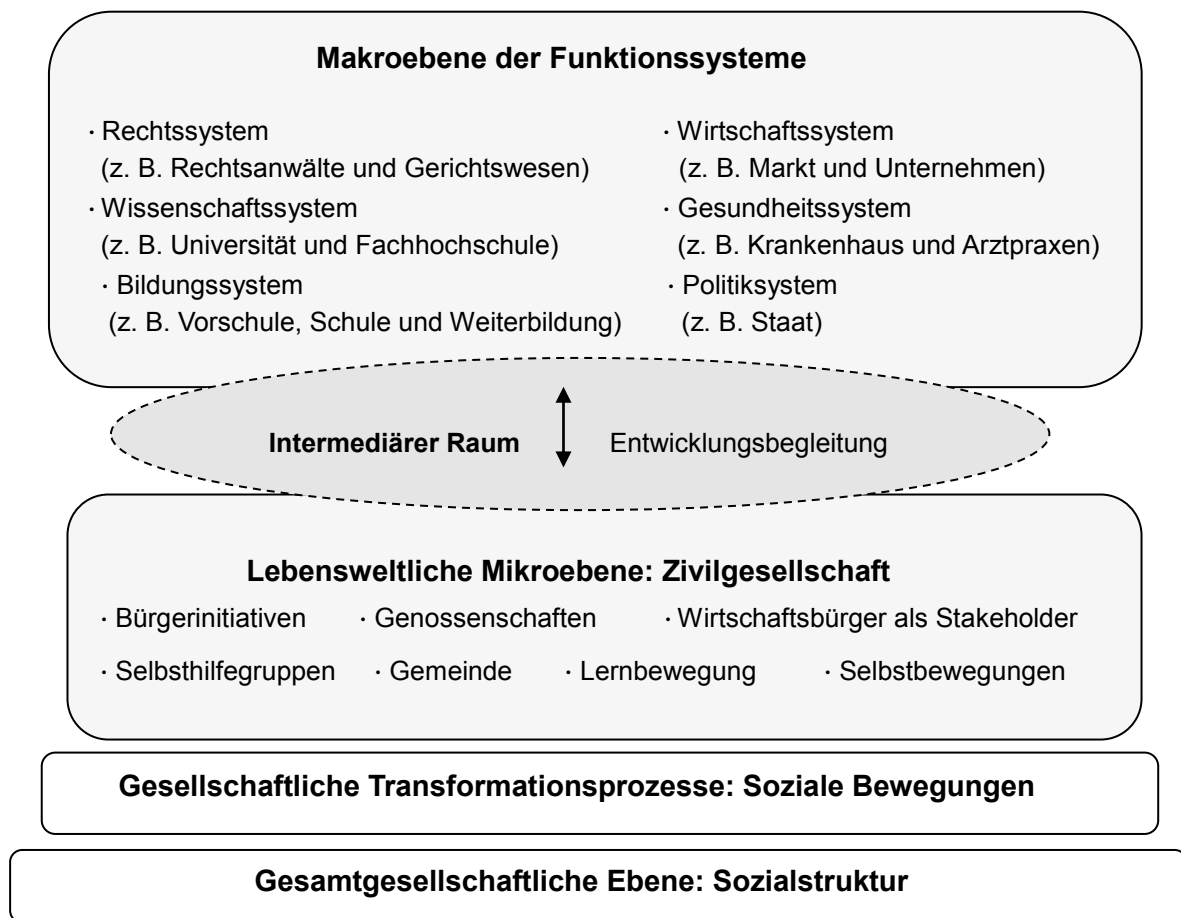


Abbildung 9: Vier gesellschaftliche Ebenen

(vgl. Schäffter, unveröffentlichtes Manuskript im Seminar 2009)

In den oberen gesellschaftlichen Ebenen, insbesondere zwischen Zivilgesellschaft und Funktionssystemen, verbinden sich Konzepte des Lebenslangen Lernens mit unterschiedlichen bildungstheoretischen Ansätzen, divergierenden gesellschaftlichen Zielen und individuellem selbstgesteuertem Lernen. Dabei gilt das Lebenslange Lernen nicht nur als ein Weg der kontinuierlichen Aneignung von Bildungswissen und kulturellen Beständen, sondern auch als eine Strategie der individuellen Selbstverwirklichung und persönlichen Weiterentwicklung. Insgesamt wird das Lebenslange Lernen in unterschiedlichen Gesellschaften als offener, kooperativer und organisierter Bildungs- und Lernprozess bezeichnet.

3.3 Ein neues Verständnis des Lebenslangen Lernens

Die internationalen Diskurse lassen die Schlussfolgerung auf ein neues Verständnis des Lebenslangen Lernens zu. Im Allgemeinen lässt sich Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm, Konzept, Leitbild und Slogan verstehen. Dabei werden die gesamte Zeitspanne vom Vorschulalter bis ins Rentenalter sowie alle Lernformen abgedeckt.

Ältere Definitionen des Lebenslangen Lernens beziehen sich auf intentionale Lernformen, die schulisch organisiert sind. Damit wird das Lebenslange Lernen als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase, wie Erwachsenenbildung und Weiterbildung, verstanden. Dabei ist der gemeinsame Kern älterer Definitionen des Lebenslangen Lernens, dass es sich um die gesamte Lebensspanne als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse und kontinuierliches Lernen über die gesamte Lebensspanne handelt (vgl. Lischka 2000, S. 13 und Lang 2007, S. 5).

Neuere Definitionen des Lebenslangen Lernens beinhalten zudem die Aspekte des Lernens an unterschiedlichen Lernorten, verschiedener Lernformen, wie formales, nicht formales und informelles Lernen, und ein sich in zeitlicher, inhaltlicher und räumlicher Sicht ausdifferenzierendes Lernen. Die Definition dieser drei Lernformen in der Literatur ist nicht ganz einheitlich. In der Regel bezeichnet formales Lernen ein planmäßig organisiertes, gesellschaftlich anerkanntes Lernen in Bildungsinstitutionen, dessen Ergebnisse im Erwerb von anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten münden. Nicht formales Lernen ist dagegen die Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die zwar systematisch, zum Teil auch organisiert erfolgen, aber nicht in Einrichtungen allgemeiner und beruflicher Bildung stattfinden und nicht den Erwerb formaler Abschlüsse zum Ziel haben. Informelles Lernen wird als ungeplantes, beiläufiges, impliziertes und oft auch unbewusstes Lernen bezeichnet, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis, in der Freizeit und in der Zivilgesellschaft stattfindet (vgl. Dohmen 2001, S. 18, Europäische Kommission 2001, S. 33 und Wolter 2001, S. 52).

Auch als neue Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener lenkt sie den Blick auf individuelle, selbstorganisierte Lernprozesse über den gesamten Lebensverlauf. Damit erweitern die neuen Definitionen des Lebenslangen Lernens sowohl den Blick auf verschiedene Orte und Formen des Lernens „lebensweit“, wie alle Lernformen in allen Lebenssituationen, als auch auf die biografische Extension und Anschlussfähigkeit von Lernprozessen über alle Lebenszyklen. Für dieses Verständnis des Lebenslangen Lernens werden vier Perspektiven von besonderer Bedeutung berücksichtigt, die

- erstens auf die Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungsstufen oder -sequenzen und die Auflösung starrer institutionell verfestigter Bildungswege nach einem Bildungslaufbahnmodell zielen,
- zweitens auf die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen hinarbeiten, die eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung unterschiedlicher Lebensformen, wie z. B. Arbeiten, Familie, Freizeit und Lernen, erlauben,
- drittens auf die Neuverteilung von Lernzeiten über die ganze Lebensspanne, einschließlich der Ausformung einer über den ganzen Lebenszyklus anhaltenden Weiterbildungsbereitschaft ausgerichtet sind,
- schließlich auf die Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten abzielen, sodass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten miteinander verrechenbar sind bis hin zur formellen Anerkennung (vgl. BMBF 2006, S. 216, Lang 2007, S. 5, Wolter 2010, S. 56 und Arnold & Pachner 2011 S. 89).

Wie das Lebenslange Lernen innerhalb internationaler Organisationen und in Deutschland verstanden wird, wird anhand folgender Zitate gezeigt:

„Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2000, S.10).

„Lebenslanges Lernen bedeutet inzwischen nicht nur Erwachsenenbildung, sondern Lernen [...] in unterschiedlichen Lernumfeldern“ (OECD 2001, S. 10).

„Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsicht und Kompetenzen“ (Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, S. 13).

Außerdem lässt sich nach dem Ergebnis des internationalen Diskurses Lebenslanges Lernen als ein breiteres und inklusives Konzept verstehen, das weit über die enge sektorale Definition von Weiterbildung hinausgeht und das eher Institutionen und Lebenszyklen übergreifend angelegt ist. Mit diesem Konzept kann die Partizipation an Bildung, Ausbildung und Weiterbildung auf allen Stufen und Ebenen des Bildungssystems generationenübergreifend erweitert und besonders altersbedingte Unterschiede und Hürden können eingeschränkt werden (vgl. Wolter 2011, S. 27).

Wolter 2010 zufolge ist *„Kern der Idee lebenslangen Lernens, die „Passfähigkeit“ der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen und Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der potentiellen Teilnehmer/innen über alle Sequenzen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg zu erhöhen“ (Wolter 2010, S. 55).*

Mit diesem Perspektivwechsel des Lebenslangen Lernens wurden die Fragen der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und einer Ausweitung nicht traditioneller Hochschulzugangswege und einer höheren Durchlässigkeit der Bildungssysteme thematisiert. Damit sind die Rollen, die Aufgaben und die Bedeutungen der Hochschulen als Ort des Lebenslangen Lernens zu verändern.

4 Hochschule als Ort des Lebenslangen Lernens

4.1 Hochschule als Ort des Lebenslangen Lernens im internationalen Diskurs

Im internationalen Diskurs verändern sich Funktion und Bedeutung der Hochschule bei der Realisierung des Lebenslangen Lernens. Wie in Kapitel 3 ausgeführt, wird das Lebenslange Lernen nicht nur als internationales Bildungsreformkonzept (UNESCO, OECD und EU), sondern auch als ein systematisches Konzept deutlich, das alle Elemente und Übergangsstellen des Hochschulsystems von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang, den Studienverlauf, die Organisation des Lehrens und Lernens, den Berufseintritt, die berufliche Weiterbildung bis hin zur nachberuflichen Weiterbildung umfasst. Durch das Konzept des Lebenslangen Lernens verschiebt sich der Kernpunkt von der im traditionellen Hochschulsystem tief verankerten Angebotsorientierung hin zu einer stärkeren Nachfrage- bzw. Bedarfsorientierung.

Die Verankerung von Lebenslangem Lernen im Hochschulsystem hat durch den Bologna-Prozess einen zusätzlichen Impuls erhalten. In diesem Prozess gilt das Lebenslange Lernen als eine umfassende hochschulpolitische Strategie. Dabei stehen im Zentrum Aspekte wie die Gestaltung von nicht traditionellen Hochschulzugangswegen und von Anrechnungsverfahren für außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen, wobei Anrechnung nicht nur formales, sondern auch nicht formales und informelles Lernen einschließt, ferner die flexible Gestaltung der Studienstrukturen (vgl. Wolter & Banscherus 2016, S. 62 f.).

Seit 1999 haben sich dank des Bologna-Prozesses mehr als 40 Regierungen dazu entschieden, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, indem sie vereinbarten, ihre Bildungspolitiken abzustimmen. Die Bildungsminister von 29 europäischen Staaten trafen sich am 19. Juni 1999 im norditalienischen Bologna, um die „Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister - Der Europäische Hochschulraum“ oder kurz „Bologna-Erklärung“ zu unterschreiben. Darin wurden gemeinsame Ziele und Prinzipien zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums formuliert. In den Bologna-Nachfolgekonferenzen (2001 Prag, 2003 Berlin, 2005 Bergen, 2007 London, 2009 Leuven, 2010 Budapest und Wien, 2012

Bukarest und 2015 Jerewan) wurden die Funktion und die Bedeutung der Hochschule als Ort des lebenslangen Lernens deutlich. Im Berliner Kommuniqué (2003) mit dem Titel *„Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“* wurde der Beitrag der Hochschulbildung für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens betont, und alle Hochschulen sowie alle Betroffenen wurden aufgefordert, die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen auf Hochschulebene, einschließlich der Anerkennung sowohl früher erworbener Kenntnisse als auch der Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen, zu verbessern. Dabei wurde die Notwendigkeit unterstrichen, allen Bürgern je nach ihren Wünschen und Fähigkeiten lebenslange Lernverläufe bis hin zur Hochschulbildung zu ermöglichen (vgl. Europäische Bildungsminister 2003, S. 6).

Auch im Leuener Kommuniqué (2009) mit dem Titel *„Bologna-Prozess 2020 - der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt“* wurde die zentrale Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Sicherung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zukunftsfähigkeit Europas hervorgehoben. Dabei erwartete das Leuener Kommuniqué von den Hochschulen die Schaffung angemessener Rahmenbedingungen und fördernder Maßnahmen, um Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen (z. B. sozial Schwache oder Bildungsferne) den Hochschulzugang zu ermöglichen und sie beim Studienverlauf zu unterstützen (vgl. Europäische Bildungsminister 2009, S. 2 f.).

Im Bukarester Kommuniqué (2012) mit dem Titel *„Unser Potenzial bestmöglich nutzen: Konsolidierung des Europäischen Hochschulraums“* wurden die zentrale Rolle der Hochschulbildung als Zukunftsinvestition bei der Bewältigung der aktuellen Finanz- und Wirtschaftskrise bekräftigt und die Hauptziele für die kommenden Jahre definiert, nämlich ein breiterer allgemeiner Zugang zu qualitativ hochwertiger Hochschulbildung, die bedarfsgerechte Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit für Absolventen während ihres gesamten Berufslebens sowie die weitere Stärkung der Mobilität für ein besseres Lernen (vgl. Europäische Bildungsminister 2012, S. 5 f.).

Zusammenfassend wurden zu dessen Realisierung an Hochschulen Herausforderungen in vier Handlungsfeldern genannt: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, Gestaltung von Übergängen, Schaffung flexibler Lernwege in

einer vielfältigen Angebotsstruktur und Implementierung von Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen auf die Hochschulstudiengänge.

Dabei hat sich der Blick auf das Hochschulstudium stark verändert. Das Hochschulstudium wird nicht mehr als letzte Phase im Bildungswesen verstanden, sondern als Baustein des Lebensbegleitenden und Lebenslangen Lernens. Durch die Veränderung des Blicks auf das Hochschulstudium werden die Reform der akademischen Erstausbildung und der Ausbau der akademischen Weiterbildung innerhalb des europäischen Hochschulsystems organisiert. Dafür werden Strategien für das Lebensbegleitende und Lebenslange Lernen entwickelt, wie z. B. Förderung des Lernens im Lebensverlauf in unterschiedlichen Formen, Schaffung von Anreizen für ein ständiges Weiterlernen und flexible Kombination von Studien- und Berufswegen. Ferner werden die Instrumente des Bologna-Prozesses, z. B. die dreistufige Studienstruktur (Bachelor/Master/Doktorat), modulare Studienformate mit vielfachen Übergangsmöglichkeiten, ein Leistungspunktsystem wie European Credit Transfer System (ECTS-Anrechnungspunkte) als Mittel zur Förderung einer größtmöglichen Mobilität der Studierenden angewendet.

4.2 Wandel der deutschen Hochschulen durch Lebenslanges Lernen

Der rapide Wandel der Gesellschaft führt an den deutschen Hochschulen zu neuen Aufgaben und Erwartungen. Vor allem bieten sie sich angesichts der demografischen Entwicklung und der kontinuierlich steigenden Anforderungen in unserer Wissensgesellschaft verstärkt als hochwertiger Ort für Lebenslanges Lernen an. Nach Wolter 2010 trägt das Konzept des Lebenslangen Lernens dazu bei, den Horizont zu erweitern, über die Weiterbildung hinaus andere Strukturelemente des Hochschulsystems in den Blick zu nehmen und besonders die herkömmliche Differenzierung zwischen akademischer Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zu problematisieren. Durch Lebenslanges Lernen verschiebt sich der Kernpunkt von der im deutschen Hochschulsystem tief verankerten disziplinären, forschungsbasierten Angebotsorientierung hin zu einer stärkeren individuellen und sozialen Nachfrageorientierung. Dabei wird die Verwirklichung des Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem massiv in die Strukturen der heterogenen

Zielgruppen, des Hochschulzugangs, der speziellen Angebote, der flexiblen Formen des Lehrens und Lernens und des Studiums eingreifen (vgl. Wolter 2010, S. 60).

4.2.1 Wandel der Zielgruppen: Heterogene Zielgruppen

Mit dem Wandel des Hochschulverständnisses durch das Lebenslange Lernen gewinnt die Frage der Zielgruppen und ihrer jeweiligen biografischen Voraussetzungen an Bedeutung. An deutschen Hochschulen lassen sich zwei studentische Zielgruppen unterscheiden: Während die erste Gruppe sich auf reguläre Studierende/Normalstudierende bezieht, wendet sich die zweite Gruppe den neuen Zielgruppen/nicht traditionellen Studierenden zu. Als reguläre Studierende/Normalstudierende bezeichnet man in der Regel diejenigen, die mit auf dem Gymnasium erlangten Abitur als Zugangsberechtigung an die Hochschulen gelangen (1. Bildungsweg). Sie kommen mit fast gleichen Voraussetzungen und Verpflichtungen und können in Vollzeit und Präsenz studieren und ihr Studium möglichst innerhalb der Regelstudienzeit abschließen. Dabei verfügen sie in der Regel noch über keine berufliche Qualifikation (vgl. Hanft & Brinkmann 2013, S. 208 und Banscherus & Wolter 2016, S. 48). Deswegen werden die Studierenden nicht älter, sondern jünger und auch nicht höher qualifiziert.

Nach Wolter und Banscherus (2016) ist hinsichtlich der Bezeichnung der „neuen“ Zielgruppen die Terminologie international wie national uneinheitlich. Besonders der Begriff der „nicht traditionellen Studierenden“ ist davon betroffen, was auch damit zusammenhängen könnte, dass er nicht in Deutschland kreiert, sondern aus international-vergleichenden Studien übernommen wurde. International gelten als nicht traditionelle Studierende nicht nur Studierende oder Berufstätige ohne Abitur, die auf dem „dritten Bildungsweg“ an Hochschulen gelangen, sondern auch neue oder heterogene Zielgruppen, die aufgrund ihrer besonderen Lebenssituation oder spezifischer Karrierewege nicht zu den Normalstudierenden gezählt werden können (vgl. Hanft 2013, S. 10 und Wolter & Banscherus 2016, S. 70).

Laut der Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) vom 26. Februar 2014 wird unter

„Heterogenität“ die Unterschiedlichkeit von Studierenden, bezogen auf lernrelevante Merkmale, verstanden. Dabei gehe es nicht darum, die Lernfähigkeit der Studierenden zu bewerten, sondern die individuelle Disposition zu kennen und sie bestmöglich zu fördern. Die professionelle Förderung der heterogenen Studentenschaft sei über pädagogische Intervention sowie über die Implementierung bedarfsgerechter Formate zu realisieren (Jahrestagung der BAG WiWA an der Universität Leipzig, 2014).

Zukünftig ist zu erwarten, dass die an deutschen Hochschulen Studierenden erheblich heterogener werden und ihr Anteil weiter steigt. Vor allem werden sie älter, höher qualifiziert, erfahrener und kritischer sein als Normalstudierende, die in einer Altersspanne zwischen 18 und 25 ohne Berufserfahrung das Hochschulstudium beginnen.

Nach Teichler und Wolter 2004 unterscheiden sich davon Studierende durch einen nicht traditionellen Zugang zum Studium:

- Studierende, die nicht auf dem klassischen, geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz an die Hochschulen gelangen,
- Studierende, die nicht über die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang verfügen,
- Studierende, die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren, z. B. Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende (vgl. Teichler & Wolter 2004, S. 72).

Zu den Studierenden mit nicht traditionellem Zugang im engeren Sinne zählen nach Wolter in erster Linie Studierende des dritten Bildungsweg ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, die erst nach einer Berufsausbildung bzw. längeren Berufstätigkeit ein Studium aufnehmen. Nach Hanft u.a. zählen jedoch auch Studierende, die älter als 30 Jahre sind, zu den nicht traditionell Studierenden (vgl. Hanft 2013, S. 23, Hanft & Brinkmann 2013, S. 209 und Wolter & Banscheraus 2016, S. 74 f.).

4.2.2 Wandel des Hochschulzugangs: Öffnung der Hochschule für Studierende mit nicht traditionellem Zugang

Für die Öffnung der Hochschulen in Deutschland gab es von Mitte der 60er- bis Mitte der 70er-Jahre schulische Bemühungen, einer größeren Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Studium zu ermöglichen, um die Ungleichheit der Bildungs- und Sozialchancen zu verringern und vor allem vorhandene „Begabungsreserven“ zu erschließen. Seit Ende der 80er-Jahre spielt sich außerhalb der regulären Zugangswege eine Diversifizierung des Hochschulzugangs ab, für die es allerdings schon verschiedene historische Vorläufer gibt. Dazu wurden außerschulische Maßnahmen ergriffen, die Hochschule für Berufstätige ohne herkömmliche Studienvoraussetzungen zu öffnen und die Durchlässigkeit zwischen Hochschulzugang, beruflicher Bildung und Berufsarbeit zu erhöhen. Ein Beispiel dafür ist die Abiturprüfung in den Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Nachholen des Abiturs im Abendgymnasium oder Kolleg), die externe Reifeprüfung und die traditionelle Begabtenprüfung (vgl. Wolter 2004, S. 66 ff.).

In der Hochschulreformdebatte seit Mitte der 90er-Jahre sind Fragen von Hochschulzugang und Lebenslangem Lernen zunehmend mehr von Bedeutung. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. März 2009 wurden die rechtlichen Voraussetzungen für die Öffnung der Hochschulen für Personen, die über keine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung verfügen, geschaffen. Die Neuregelung der KMK 2009 gewährt Personen mit einer beruflichen Fortbildungsprüfung den allgemeinen Hochschulzugang, während diejenigen mit beruflicher Qualifikation ohne Fortbildungsabschluss den fachgebundenen Zugang haben. Allerdings sind die Regelungen je nach Land unterschiedlich. Auffällig ist, dass der Zweite Bildungsweg (Nachholen des Abiturs im Abendgymnasium oder Kolleg) schulrechtlich geregelt ist, während die verschiedenen länderspezifischen Formen des Dritten Bildungswegs (Zulassungsprüfung, Probestudium, direkter Zugang mit Meisterprüfung und andere Verfahren für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, aber ohne schulische Studienberechtigung) den Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder bzw. der darauf basierenden Verordnungen unterliegen (vgl. Hanft 2013, S. 20 und Maschwitz 2013, S. 139). In Abbildung 10

werden die Hochschulzugangswege in Deutschland zusammenfassend dargestellt. Der Hochschulzugang für nicht traditionelle Studierende ohne Abitur wird als Dritter Bildungsweg bezeichnet.

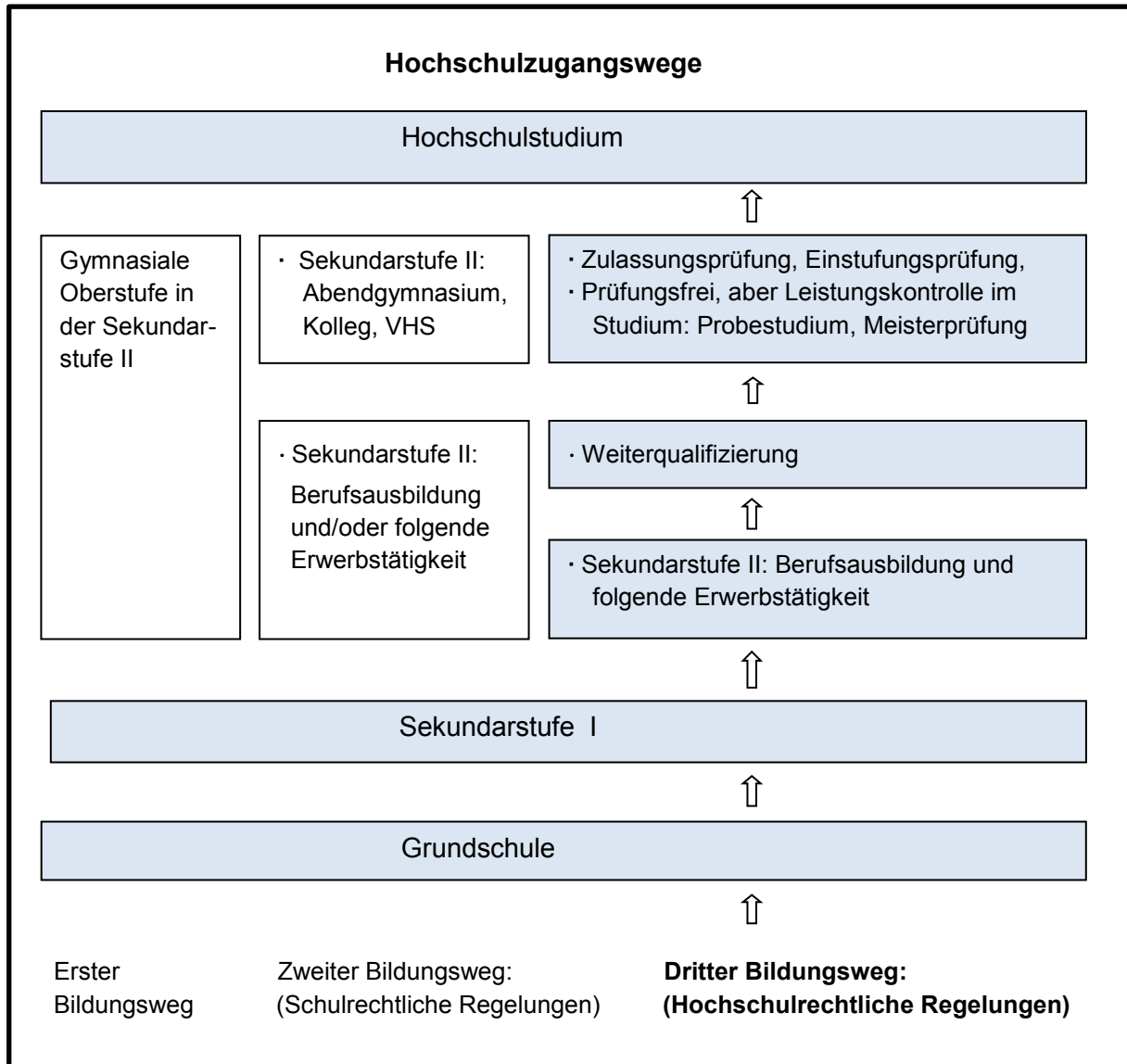


Abbildung 10: Hochschulzugangswege nach E. Schwabe-Ruck und Wolter (vgl. Wolter 2012, S. 12)

Vor der Ausweitung des Hochschulzugangs im Rahmen der KMK 2009 gab es nur einen geringfügigen Anstieg der Studierenden des Dritten Bildungsweges von 0,5 auf 1,4 % in den Jahren von 1995 bis 2009. Nach der KMK stieg der Anteil im Zeitraum von nur vier Jahren (2009 bis 2013) von 1,4 auf 2,6 %. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass Fernuniversitäten ab 2008 begannen, ihre als Gasthörer

geführten Studierenden zu immatrikulieren, darunter auch beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Dies führte zu einem Anstieg der Studierenden des Dritten Bildungsweges (vgl. Otto & Kamm 2016, S. 203 f.). Abbildung 11 veranschaulicht die Entwicklung des Anteils der Studierenden des Dritten Bildungswege von 1995 bis 2013.

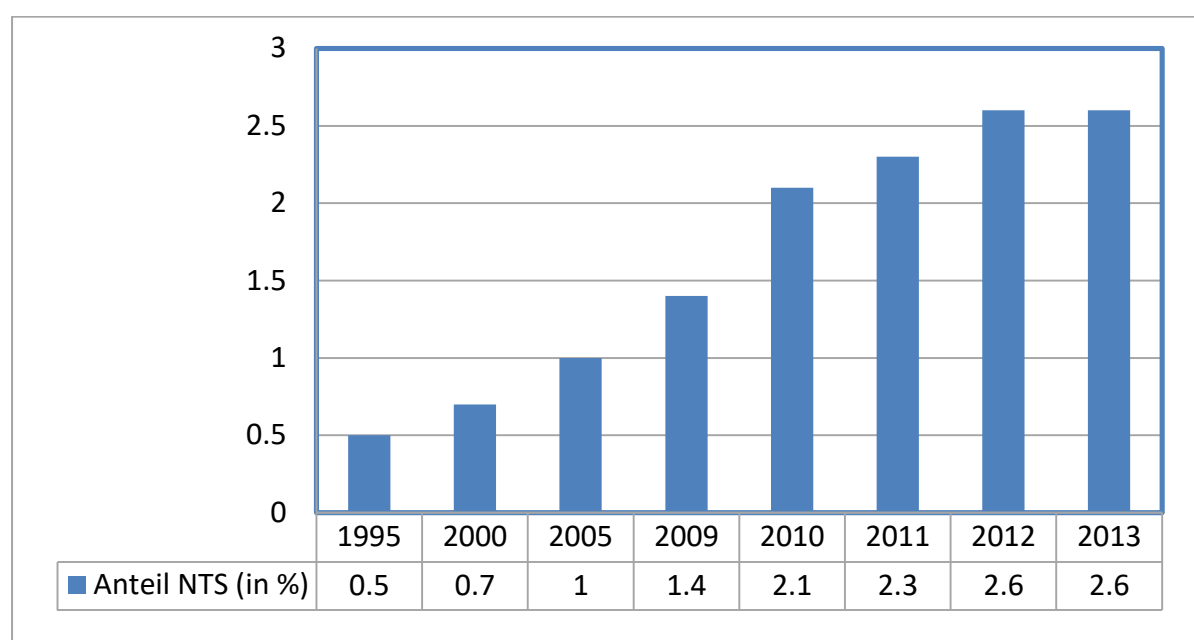


Abbildung 11: Entwicklung des Anteils der Studierenden des Dritten Bildungsweges in den Jahren von 1995 bis 2013 in Prozent (ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen)

Man beachte, dass die Zeitintervalle nicht einheitlich sind. (Quelle: eigene Darstellung nach: Wolter 2012, S. 15, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik 2012, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 127 und Otto & Kamm 2016, S. 204)

4.2.3 Wandel der Anrechnung: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen

Mit Beschluss vom 28.06.2002 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die Möglichkeit verfügt, dass außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kompetenzen bis zu 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzen können. Voraussetzung hierfür ist, dass sie nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind. Dabei lassen sich die außerhochschulischen Kompetenzen in der beruflichen Bildung und der beruflichen Tätigkeit oder im Rahmen anderer kompetenzfördernder Tätigkeiten erwerben. Bis

2002 konnten zuvor erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf das Hochschulstudium angerechnet werden, wenn sie ebenfalls an einer Hochschule erworben worden waren. Das heißt, es gab lediglich die Anrechnung hochschulischer Vorleistungen. Außerdem konnten berufliche Kompetenzen nur auf Praktika angerechnet werden, die innerhalb eines Hochschulstudiengangs abzuleisten waren (vgl. KMK 2002 und Hanft & Müskens 2013, S. 224 f.).

Nach dem KMK-Beschluss folgte am 26.09.2003 eine gemeinsame Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Kulturministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz, in der die Hochschulen aufgerufen wurden, Leistungspunkte, die für gleichwertige Studien- und Prüfungsleistungen im Rahmen der beruflichen (Fort)bildung vergeben wurden, bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule anzurechnen, wenn sie den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entsprechen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kulturministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz 2003, S. 2).

Im Jahr 2005 hatte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) gestartet, um den Übergang vom Beruf zur Hochschule zu erleichtern. Im Rahmen der ANKOM-Initiative (2005-2008) wurden qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren für unterschiedlichste Kombinationen von akademischen und beruflichen Fachrichtungen sowie Hochschultypen und realer Implementierung dieser Verfahren in Studiengängen entwickelt. Dabei wurde zwischen „pauschalen“ und „individuellen“ Anrechnungsverfahren unterschieden.

Pauschale Anrechnungsverfahren (institutionsbezogen) im Sinne einer „pauschalisierten Anrechnung für homogene Bewerbergruppen“ (KMK 2008, S. 2) beziehen sich auf Abschlüsse und Zertifikate, die in der Regel durch formelles Lernen erworben werden. Im pauschalen Verfahren wird einmalig die „Gleichwertigkeit“²⁰ (Äquivalenz)“ zwischen beruflichen Lernergebnissen, die durch

²⁰ Die Gleichwertigkeit (Äquivalenz) lässt sich nach inhaltlicher und niveaubezogener Gleichwertigkeit unterscheiden. „Die inhaltliche Gleichwertigkeit bezieht sich auf die - mehr oder weniger stark ausgeprägte - inhaltliche Überdeckung zweier oder mehrerer Gruppen von Lernergebnissen. Die

diese Abschlüsse und Zertifikate dokumentiert sind, und hochschulischen Lernergebnissen, die in Form von mit Kreditpunkten vergebenen Modulen erfolgen, beurteilt bzw. festgestellt. Bei solch einem Verfahren wird die Anrechnungsentscheidung der Hochschule praktisch vorgegeben, damit wird dieser pauschalen Anrechnung von Vorleistungen eine Schlüsselrolle bei der Förderung Lebenslangen Lernens zukommen (vgl. Freitag 2010, S. 26 und Stamm-Riemer & Loroff & Hartmann 2011, S. 58).

Im Gegensatz zu den pauschalen Anrechnungsverfahren beziehen sich die individuellen Anrechnungsverfahren (personenbezogen) auf non-formale oder informelle Lernergebnisse, die sowohl in nicht formalisierten Lernsettings (z. B. soziales Umfeld und Arbeitsleben) erworben wurden als auch durch keine Zertifikate (z. B. Abschluss- und Prüfungszeugnisse) belegt sind. Für die individuelle Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ist eine typische Methode das „Portfolio“, das aus einer Ansammlung unterschiedlicher formeller und informeller Dokumente aus dem Lebenslauf, einer Reflexion informell erworbener Kompetenzen, aus Arbeitsdokumenten und Lerntagebüchern besteht. Bei diesem Verfahren prüft die Hochschule anhand der von dem Bewerber vorgelegten Unterlagen zu seiner Qualifikation, ob und in welchem Umfang diese Qualifikationen Teilen des Studiums oder des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind und bei Übereinstimmung angerechnet werden können. Die Prüfung ist für jede Person individuell durchzuführen. Im Vergleich zu den pauschalen Anrechnungsverfahren sind die individuellen sowohl für die Antragsteller/innen als auch für die Hochschule zeitaufwendiger (vgl. KMK 2008, S. 1, Freitag 2010, S. 27 f. und Stamm-Riemer & Loroff & Hartmann 2011, S. 59 f.).

2009 wurden die Beschlüsse der KMK in die Landeshochschulgesetze aufgenommen. Damit waren die Bundesländer gezwungen, ihre Hochschulgesetze im Hinblick auf eine verbesserte Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung zu novellieren. Im Rahmen dieser Novelle wurden die Anrechnungsmöglichkeiten

niveaubezogene Gleichwertigkeit bezieht sich auf das Niveau der Lernergebnisse, etwa im Sinne der im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) definierten Stufen (oder anders definierter Rangstufen oder lokaler Niveauvergleiche zwischen jeweils bestimmten Gruppen von Lernergebnissen)“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BIBB) 2010, S. 14 f.).

außerhochschulischer Kompetenzen in die Landeshochschulgesetze aufgenommen und waren von da ab für beruflich qualifizierte Bewerber wirksam (vgl. Hanft & Müskens 2013, S. 226 f.).

Mit der vom BMBF 2011 erlassenen *„Richtlinie zur Förderung von Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung“* (BMBF 2011) wurde eine neue Initiative gestartet. Die 2012 gestartete Phase 2 der BMBF-Initiative ANKOM knüpfte an die Ergebnisse aus dem Vorläuferprojekt ANKOM (2005-2008) an. Sie wird in 20 Projekten bis 2014 für die Zielgruppe beruflich Qualifizierter unterstützende Maßnahmen und Modelle des Studieneinstiegs und der Studiengestaltung entwickelt und erprobt (vgl. BMBF 2011 und Meerten 2012, S. 58).

Insgesamt sind mit dem Beschluss der KMK vom 28.06.2002 die Anrechnungsmöglichkeiten gegeben. Durch die ANKOM-Modellprojekte werden die Anrechnungsverfahren und -instrumente weiterentwickelt, damit wird ein Beitrag sowohl zur Ausweitung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber/innen als auch zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung geleistet.

4.2.4 Wandel der Studienformen: Flexible Studienangebote

An den deutschen Hochschulen wurden die traditionellen Studiengänge fast nur als Vollzeitstudiengänge angeboten. Diese haben zur Voraussetzung voraus, dass die Studierenden sich nach dem Erwerb der Hochschulreife mit dem Ziel des Erlernens von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für ein ganzes Berufsleben qualifizieren, ihrem Studium mit ihrer ganzen Zeit und Kraft widmen. Wie in Abschnitt 4.2.1 ausgeführt, wird die Gruppe der Studierenden an deutschen Hochschulen erheblich heterogener. Die Studierenden haben spezielle Bedürfnisse und Anforderungen an das Hochschulstudium, insbesondere in Bezug auf die flexiblen Zugangsbedingungen, wie Möglichkeit zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, und die flexiblen Studienangebote hinsichtlich Zeit, Ort und Inhalt. Die flexiblen

Studienangebote sind eine wichtige Voraussetzung für eine mögliche Studienaufnahme und einen erfolgreichen Studienabschluss (vgl. Spexard 2016, S. 271). Die zunehmende Heterogenität der Gruppe der Studierenden erfordert sowohl eine strukturelle Änderung der Studienorganisation als auch eine Flexibilisierung der Studienformen, die sich für alle neuen heterogenen Zielgruppen durch einen großen Freiraum in der Gestaltung auszeichnen. Die Studienstrukturen unterliegen wenig festen Regeln und sehen nur eine geringe Anzahl von Prüfungen vor. Beruf, familiäre Verpflichtungen und Studium stehen damit in Einklang.

Die Kategorie der Studienformen, die von einem Präsenzstudium in Vollzeit abweicht, ist in drei Formen zu unterteilen: Teilzeitstudium, Fernstudium und Duales Studium.

Das Teilzeitstudium gilt als eine abgewandelte Form des Präsenzstudiums. Im Jahr 1993 wurde vom Wissenschaftsrat die Einführung von berufsbegleitenden Teilzeitaufbaustudiengängen gefordert: *„Das Studienangebot der Fachhochschule sollte fachlich erweitert und im Hinblick auf die Organisation des Studiums differenziert werden. Dazu gehören „Teilzeitstudiengänge“ und Studiengangstypen, die bislang nur an Verwaltungsfachhochschulen und Berufsakademien üblich sind“* (Wissenschaftsrat 1993, S. 34). Diese Forderung wurde 1998 angesichts einer sich wandelnden Studienwirklichkeit auf alle Studienformen erweitert (Wissenschaftsrat 1998).

Außerdem lässt sich das Teilzeitstudium nach einer formalen und einer faktischen Dimension unterscheiden. Mit der formalen Dimension sind damit jene Formen des Studiums zu bezeichnen, die explizit den Status der Teilzeitstudierenden in entsprechend angelegten Studienangeboten vorsehen. In der faktischen Dimension existiert eine informelle Form des Teilzeitstudiums, die sich aus einer individuellen und nicht durch Studienordnungen abgesicherten Reduzierung des Vollzeitstudiums ergibt. Hier entscheiden Studierende aus unterschiedlichen und individuellen Gründen, von dem curricular vorgesehenen Studienverlauf abzuweichen und weniger Zeit in das Studium zu investieren, als bei einem idealtypisch gedachten Verlauf vorgesehen ist. Die Studierende verwenden durchschnittlich weniger als 25 Stunden pro Woche auf ihr Studium und verstehen sich als Teilzeitstudenten. Damit

gelten sie nach der Definition des Deutschen Studentenwerks als De-facto-Teilzeitstudierende (vgl. Berning 1995, S. 371 f., Berning & Kunkel & Schindler 1996, S. 6 ff., Donk & Leszczensky 2012, S. 457 und Zimmer 2013, S. 182).

Bei einem Fernstudium gilt es, im Gegensatz zum Vollzeit- oder Präsenzstudium die grundsätzliche Zeit- und Ortsunabhängigkeit herauszustellen. Das Fernstudium kann entweder für das ganze Studium oder auch nur für einzelne Abschnitte gelten. In der Regel endet es mit einem akademischen Abschluss oder einem Abschlusszertifikat. Besonders Berufstätige und Auszubildende sollten ein Fernstudium aufnehmen, weil sie neben ihrer regulären Arbeit, neben Beruf und Familie ein Studium als Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme absolvieren können. Fernstudierende erhalten die Unterrichtsmaterialien (Lehr- und Lernmaterialien) in Form von schriftlichen Unterlagen oder Lernmedien; dazu gehören gedruckte Studienbriefe, Online-Kurse im Internet, Lernsoftware auf CD-ROM oder DVD, Ton- und Videokassetten. Zur Kontrolle des Lernerfolgs während des Semesters dienen meistens Selbstkontrollaufgaben und Einsendeaufgaben. Bei Fragen und Problemen stehen den Fernstudenten Fachmentoren zur Seite, zum Semesterende wird der Wissensstand durch Klausuren geprüft. Dabei wird das Fernstudium oft in Verbindung gebracht mit E-Learning-Angeboten, wie zum Beispiel virtuellen Lernmodulen oder Online-Studiengängen. Diese Möglichkeiten stellen eine besonders für das Fernstudium geeignete Form der Wissensvermittlung dar. Dadurch können die Teilnehmerinnen sich völlig unabhängig von Zeit und Raum neben dem Beruf fortbilden (vgl. Klumpp & Rybnikova 2008, S. 4 und Donk & Leszczensky 2012, S. 468).

Ein weiteres mögliches Instrument zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen ist das Duale Studium. Laut Wissenschaftsrat (2013) bilden das berufspraktische und das akademische Element gleichwertige Teile des dualen Studiums. Die konstituierenden Wesensmerkmale dieses Ausbildungsformates sind die Dualität als Verbindung und Abstimmung von mindestens zwei Lernorten sowie die Verfasstheit als wissenschaftliches bzw. wissenschaftsbezogenes Studium.

Der Wissenschaftsrat formuliert das Format des dualen Studiums als Erst- und

Weiterbildung jeweils mit Berufstätigkeiten und mit Praxisanteilen (vgl. Tabelle 6). Die Erstausbildung umfasst ausbildungs- und praxisintegrierende Formate, und im Rahmen der Weiterbildung wird zwischen berufs- und praxisintegrierenden Formaten unterschieden. Während in der ausbildungsintegrierenden Studienform neben einem Hochschulabschluss ein anerkannter Berufsabschluss erworben wird, werden in berufs- oder praxisintegrierenden Formaten umfangreiche praktische Tätigkeiten systematisch mit einem Hochschulstudium verbunden. Zentrales Kriterium aller Varianten ist eine inhaltliche und strukturelle Verbindung theoretischer und praktischer Komponenten (vgl. Kamm & Lenz & Spexard 2016, S. 348 ff.). In der folgenden Tabelle wird die Typologie der dualen Studienformate laut Wissenschaftsrat (2013) zusammenfassend dargestellt.

Individueller Bildungsabschnitt		Studienformat
Erstausbildung	mit Berufsausbildung	<u>ausbildungsintegrierend</u> (Bachelor)
	mit Praxisanteilen	<u>praxisintegrierend</u> (Bachelor) gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner
Weiterbildung	mit Berufstätigkeit	<u>berufsintegrierend</u> (Master/Bachelor) mit gestalteten Bezugnahmen
	mit Praxisanteilen	<u>praxisintegrierend</u> (Master/Bachelor)

Tabelle 6: Typologie der dualen Studienformate nach Wissenschaftsrat 2013
(Quelle: eigene Darstellung nach: Wissenschaftsrat 2013, S. 23)

Außerdem lässt sich das duale Studium nach zwei konkreten Ausgestaltungen unterscheiden. Auf der einen Seite handelt es sich um Modelle, die der dualen Berufsausbildung entlehnt sind. Die Modelle basieren auf einem Kooperationsvertrag zwischen einer Hochschule, den Studierenden und einem Unternehmen, und die berufliche Tätigkeit kann mit den theoretischen Veranstaltungen zeitlich vereinbart werden. Die Studierenden sind zugleich auch Auszubildende in einem Betrieb oder einer sonstigen Einrichtung der Praxis. Auf der anderen Seite wird eine Form des Dualen Studiums unterschieden, bei der die schon ausgeübte berufliche Tätigkeit durch das Studium ergänzt wird. Die Organisation des Studiums wird dabei

studierendengerecht meist auf die Abendstunden oder Wochenenden gelegt. Die inhaltlich aufeinander bezogene Theorievermittlung an der Hochschule und die Praxiserfahrung im Unternehmen produzieren die erhofften positiven Effekte, die zu einem Gewinn sowohl für die Studierenden als auch für die Hochschulen und die Unternehmen führen (vgl. Klumpp & Rybnikova 2008, S. 4 f., Minks & Netz & Völk 2011, S. 15 f. und Donk & Leszczensky 2012, S. 468).

Insgesamt können die drei Studienformen (Teilzeitstudium, Fernstudium und Duales Studium) aufgrund der oben beschriebenen besonderen Studienorganisation sowohl Potenziale für eine Öffnung der Hochschulen aufweisen als auch auf verschiedene Weise einen Beitrag zur Erhöhung der Flexibilisierung der Studienformen leisten.

4.3 Hochschule als Ort der Weiterbildung für ältere Erwachsene

4.3.1 Definition und Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen

Laut Deutscher Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) 2005, Bredl & Holzer & Schäfer & Schilling 2006, Wolter 2011 und Simone & Maren & Rita 2011 wird wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe oder Kernfunktion der Hochschulen in Deutschland dargestellt. Aufgrund des steigenden Bedarfs an wissenschaftlicher Weiterbildung und der wachsenden Transferfunktion der Hochschule in die Gesellschaft hinein sieht sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen neuen Herausforderungen im Rahmen des Lebenslangen Lernens gegenüber.

Um sich dem Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung zu nähern, werden zunächst nach Wolter 2005 und 2011 drei mögliche Abgrenzungsebenen unterschieden:

- Auf der institutionellen Ebene (wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter) umfasst wissenschaftliche Weiterbildung alle weiterbildenden Programme, die in der Verantwortung der Hochschulen angeboten werden; das schließt andere Anbieter aus.
- Auf der Zielgruppenebene (Adressaten) richten sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an Hochschulabsolventen und -absolventinnen als primäre

Zielgruppe und Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss; sie schließen damit außeruniversitäre Anbieter ein, begrenzen aber den potenziellen Teilnehmerkreis.

- Auf der inhaltlichen Ebene (Anspruchsniveau der Angebote) haben wissenschaftliche Weiterbildungsangebote einen eindeutigen Wissenschaftsbezug. Der wissenschaftliche Anspruch wird durch entsprechende Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals gesichert; dabei kann dies auch in außeruniversitären Einrichtungen geschehen (vgl. Wolter 2005, S. 27 und 2011, S. 11).

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1993 und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) 2007 definieren die wissenschaftliche Weiterbildung folgendermaßen: *„Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als Oberbegriff für alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammengefasst, die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten“* (HRK 1993, S. 3, BDA 2007, S. 9).

Im Mai 2003 verabschiedeten HRK, BDA und DIHK die allgemein anerkannte Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihren *„Gemeinsamen Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen“*. Darin heißt es: *„In Anlehnung an § 12 HRG umfasst wissenschaftliche Weiterbildung solche Studienangebote, die nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind) und nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen“* (HRK, BDA, DIHK 2003, S. 6).

Eine weitere ähnliche Definition lieferte die KMK im Jahre 2001: *„Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“* (KMK 2001,

S. 2).

Es zeigt sich, dass bei diesen oben genannten Definitionen von HRK, BDA und DIHK für die Aufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung eine berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird, während die KMK auch Personen einschließt, die nur eine Zeit der Erwerbs- oder Familientätigkeit nachweisen. In der nachfolgenden Tabelle werden für die vorliegende Forschungsarbeit relevante Definitionen der wissenschaftlichen Weiterbildung wörtlich zitiert.

Autoren/Jahr	Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung
HRK/1993	„Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als Oberbegriff für alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammengefasst, die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten.“
KMK/2001	„Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“
BDA/HRK/ DIHK/2003	„Wissenschaftliche Weiterbildung umfasst solche Studienangebote, die nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind) und nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen.“
Wolter/2005	„Mindestens drei Ebenen sind zu unterscheiden: Dieser Begriff kann – erstens - auf der institutionellen Ebene alle weiterbildenden Programme bezeichnen, die in der Verantwortung an Hochschulen angeboten werden; diese Definition würde andere Anbieter ausschließen. Er kann sich – zweitens - auf alle Weiterbildungsangebote beziehen, die sich an Hochschulabsolventen als Zielgruppe wenden; dies würde außeruniversitäre Anbieter einschließen, aber den potentiellen Teilnehmerkreis eingrenzen. Schließlich kann sich der Begriff – drittens - auf solche Angebote erstrecken, die inhaltlich einen eindeutigen

	Wissenschaftsbezug aufweisen und von wissenschaftlich qualifiziertem Personal mit entsprechenden Lehrmethoden durchgeführt werden. Dies kann auch in außeruniversitären Einrichtungen geschehen.“
BDA/2007	„Ausgehend von der in der Praxis allgemein anerkannten Definition verstehen BDA und HRK wissenschaftliche Weiterbildung als Oberbegriff für Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenfassen, und damit der Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fertigkeiten dienen.“

Tabelle 7: Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung

(Quelle: eigene Darstellung nach: HRK 1993, KMK 2001, BDA, HRK, DIHK 2003, Wolter 2005 und BDA 2007)

Nach den oben genannten Definitionen ist die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen in allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung zu unterscheiden.

Die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen richtet sich an Personen mit allgemeinem Bildungsinteresse, bei denen auch konkrete Weiterbildungsmotive oder Anwendungsmotive relevant sein können, z. B. die Befähigung zur Teilnahme an qualifizierten ehrenamtlichen gesellschaftlichen Aufgaben. Ihre Angebote sollen besonders die Persönlichkeitsentwicklung fördern und die Orientierungs-, Urteilsfähigkeit und Partizipationschancen der Bürger steigern.

Dabei kann allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung unterschiedlichen Zwecken dienen: der allgemeinen Bildung, der Kompensation entgangener Bildungschancen, der Vorbereitung auf nachberufliche ehrenamtliche Tätigkeiten oder auf Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich, der personell schwach besetzt ist. Zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung gehören das Seniorenstudium, die wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene und ein Studiengang speziell für Frauen.

Diese Studienmöglichkeiten, die für Lebenslanges Lernen im mittleren und höheren Lebensalter stehen, haben sich in den letzten vierzig Jahren zu einem bedeutenden Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung entwickelt. Sowohl die Anzahl der Hochschulen als auch die Anzahl der Teilnehmer an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an Hochschulen sind deutlich gestiegen. Im Zuge der

zunehmenden Alterung der Gesellschaft können diese Studienmöglichkeiten weiter an Bedeutung gewinnen (vgl. HRK 1993, Alesi 1999, S. 16, Lischke 2000, S. 34 f., Bloch 2006, S. 7).

Nach Wolter 2010 steigt der Bedarf an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung deutlich an, zum einen aufgrund der wachsenden Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss, z. B. einer Universität oder Fachhochschule, zum anderen aufgrund der hohen Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolventen, der mit Abstand weiterbildungsaktivsten Gruppe in der Bevölkerung.

Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung wendet sich an Hochschulabsolventen und an beruflich Qualifizierte, die über die entsprechende Eignung für die Wahrnehmung des Weiterbildungsangebots verfügen. Dabei dient sie zugleich dem Transfer universitärer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Wirtschaft. Deswegen kann sie als Teil des Wissenstransfers der Universität verstanden werden (vgl. Alesi 1999, S. 17, Lischka 2000, S. 37, Bloch 2006, S. 7, und Wolter 2010, S. 65).

Die Aufgabe berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung ist es, vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu ergänzen, zu aktualisieren oder zu spezialisieren. Auch verlangt neben der aktuellen Verwertbarkeit die Komplexität der beruflichen Anforderungen zunehmend eine fachübergreifende Qualifikation, wie z. B. Planungs-, Methoden- und soziale Handlungskompetenz (vgl. HRK 1993).

Die allgemeinen und berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote lassen sich nach der Art des Abschlusses in akademische und nicht akademische wissenschaftliche Weiterbildung unterscheiden, wobei nicht akademische wissenschaftliche Weiterbildungen mit einem Hochschulzertifikat abgeschlossen werden können (vgl. Knust 2006, S. 24).

Die weiteren Formen wissenschaftlicher Weiterbildung sind:

- Weiterbildende Studiengänge mit regulärem Abschluss (in der Regel zum Master), die mindestens über ein Jahr, meistens über zwei Jahre, bei Teilzeitstudium auch noch länger gehen,
- kürzere weiterbildende Programme mit Zertifikat eigener Art,

- kooperative Programme, die zusammen mit außerhochschulischen Einrichtungen initiiert und durchgeführt werden, wie z. B. Weiterbildungsakademien,
- allgemeinbildende Angebote, wie z. B. Bürgeruniversität, Seniorenprogramme und außerhochschulische „auswärtige“ Seminarkurse (vgl. Wolter 2011, S. 11).

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde in Anlehnung an die drei Abgrenzungsebenen (institutionelle Ebene, Zielgruppenebene und inhaltliche Ebene) der wissenschaftlichen Weiterbildung von Wolter 2005 und 2011 und die Definition der HRK 1993 und der BDA 2007 erstellt. Danach wird *„die wissenschaftliche Weiterbildung als Oberbegriff für alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammengefasst, die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten“*, zugrunde gelegt.

Damit bezieht sich diese Forschungsarbeit auf die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene an Hochschulen und stellt ältere Erwachsene als Hauptzielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in den Mittelpunkt.

4.3.2 Öffnung der Hochschulen und Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene

Die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene ging 1973 von Frankreich aus. Die erste Universität für das Dritte Lebensalter wurde durch Pierre Vellas in Toulouse gegründet. Nach anderen europäischen Ländern und der ehemaligen DDR begann in der Bundesrepublik Deutschland die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene seit den 70er Jahren. Als Start ist der internationale Workshop 1979 in Oldenburg anzusehen. Außerdem kamen zwei Modellprojekten in Dortmund und Marburg für die Institutionalisierung eine besondere Bedeutung zu.

1980 startete der Modellversuch *„Entwicklung und Erprobung eines Studienangebotes für Senioren zur Ausbildung von Animatoren und Multiplikatoren“* an der Universität Dortmund mit dem Ziel einer gerontologisch

ausgerichteten strukturierten Studienmöglichkeit mit Abschluss unter Betonung des sozialen Ehrenamts.

1985 wurde ein weiterer Modellversuch mit dem Ziel „*Entwicklung von nichtberufsqualifizierenden Studiengängen für ältere Erwachsene*“ an der Universität Marburg eingerichtet.

Dabei entstand 1985 die Bundesarbeitsgemeinschaft zur Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene (BAG) und seit Oktober 1995 die „BAG Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (BAG WiWA)“ als Arbeitsgemeinschaft in der DGWF, die früher AUE genannt wurde. Die BAG als ein Zusammenschluss von Universitäten sieht ihre Aufgabe darin, die Hochschulweiterbildung Älterer bildungspolitisch zu unterstützen, ein bundesweites Forum für Information, Erfahrungsaustausch zu bilden, Weiterbildungsprogramme für Ältere zu organisieren sowie internationale Kontakte zu knüpfen (vgl. Arnold 1989, S. 1 ff., Stadelhofer 1994, S. 132 f. und Krisam 2002, S. 48).

Durch die Öffnung der Hochschulen gibt es in Deutschland für ältere Erwachsene drei verschiedene Möglichkeiten, an einer Hochschule zu studieren: als ordentlich Studierende, als Gasthörer oder als Seniorenstudierende/besondere Gasthörer. „Ordentlich Studierende“ müssen die formalen Voraussetzungen, wie z. B. Abitur oder eine spezielle Zulassungsprüfung zum Studium bei fehlendem Abitur, nachweisen. „Gasthörer“ können ohne die formale Hochschulzugangsberechtigung an einzelnen Lehrveranstaltungen, Hochschullehrgängen und Hochschulkursen teilnehmen und Nachweise über die erfolgreiche Teilnahme an Lehrveranstaltungen erwerben. Unter „Seniorenstudierende/besondere Gasthörer“ lassen sich die Teilnehmer eines Seniorenstudiums verstehen. Das Seniorenstudium ist ein spezielles Gasthörerstudium, in dem Seniorenstudierende in der Regel als „besondere Gasthörer“ eingeschrieben sind. Unter den Teilnehmern befinden sich immatrikulierte ältere Senioren-Studenten, Senioren-Gasthörer, Senioren-Fernstudenten, Studierende in Senioren-Studiengängen und Studierende in weiterbildenden Studiengängen sowie Kontaktstudiengängen.

Von einem normalen Gasthörerstudium²¹ wird das Seniorenstudium meist dadurch unterschieden, dass die Universität das Studium der älteren Menschen durch spezielle Beratungs-, Orientierungs- und Begleitveranstaltungen unterstützt. Ein Bildungsangebot für Senioren wird von der Universität „Seniorenstudium“ genannt, oft auch dann, wenn es sich dabei um reguläre, allen Studierenden zugängliche Lehrveranstaltungen handelt. Studiengänge, die zu einem beruflichen Abschluss hinführen, sind häufig auch für Senioren geöffnet und werden in diesem Kontext auch als Seniorenstudium bezeichnet. Wenn die Teilnehmenden über eine reguläre Hochschulzugangsberechtigung verfügen, können sie in diesen Studiengängen auch einen Abschluss erwerben. Ansonsten führt das Seniorenstudium nicht zu einem anerkannten Bildungsabschluss, sondern lediglich zu einer Teilnahmebestätigung oder einem Zertifikat (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1987, S. 15 f., Arnold 1989, S. 132, Dettbarn-Reggentin 1992, S. 41, Stadelhofer 1997, S. 132 und Saup 2001, S. 19).

In Deutschland gibt es an über fünfzig Hochschulen eine diesbezügliche wissenschaftliche Weiterbildung. Ihre Angebote verzichten in den meisten Fällen auf eine Prüfung bzw. einen Abschluss. Dabei hat die wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene eine zweifache Zielsetzung:

- Zum einen bereitet sie auf eine ehrenamtliche oder bezahlte nachberufliche Tätigkeiten vor, hierbei stellt sie eher „Verwertungswissen“ zur Verfügung,
- zum anderen vermittelt sie wissenschaftliche Allgemeinbildung, die die personale und soziale Kompetenz steigert, dabei vermittelt sie „Orientierungswissen“. Integraler Bestandteil beider Zielsetzungen dieser „wissenschaftlichen Weiterbildung Erwachsener ab dem 50. Lebensjahr“ ist es, einen Beitrag zur Selbstfindung, Identitätsbildung und -stärkung des Einzelnen zu leisten. Die wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene kann dazu beitragen, Rollenzuweisungen zu überwinden, gesellschaftliche Isolierung abzuwehren und die Fähigkeit zur Gestaltung persönlicher und politischer Handlungszusammenhänge zu erhöhen (vgl. Eierdanz 1991, S. 62).

²¹ Das Gasthörerstudium dient „der Weiterbildung auf einzelnen Studiengebieten. Wer sich in einzelnen Wissensbereichen weiterbilden oder seine Kenntnisse auffrischen möchte, ohne Prüfungen oder einen Abschluss anzustreben, kann Gaststudierender werden“ (Saup 2001, S. 18).

Eierdanz 1991, Kaiser 1997, Lischka 2000 und Bloch 2006 zufolge lassen sich drei Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an deutschen Hochschulen unterscheiden:

- strukturierte für nachberufliche Tätigkeiten qualifizierende Studienangebote mit Zertifikatsabschluss,
- strukturierte allgemeinbildende Studienangebote mit Zertifikatsabschluss,
- nicht strukturierte allgemeinbildende Studienangebote ohne zwingenden Zertifikatsabschluss.

Die strukturierten, für nachberufliche Tätigkeiten qualifizierenden Studienangebote mit Zertifikatsabschluss wenden sich vor allem an die „jungen Alten“, die nach dem Studium in einem bestimmten Bereich ehrenamtlich tätig sein wollen. Bei dieser Studienangebotsform gibt es innerhalb der jeweiligen Hochschule einen Fachbereich, ein Projekt oder eine zentrale Einrichtung, die die curriculare Planung, die Zusammenstellung der Lehrangebote, die Durchführung begleitender Veranstaltungen vornimmt und ältere Studierende begleitet und berät. Zudem sind Projektarbeit und Praktika integraler Bestandteil dieser Angebotsform, deswegen ist die Teilnehmerzahl begrenzt.

Zu solchen Studienangeboten gehören etwa das weiterbildende Studium „Dortmunder Modell: Weiterbildendes Studium für Senioren“ an der Universität Dortmund, das Gasthörerstudium „Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Aktivitäten (BANA)“ an der Technischen Universität Berlin und das Projekt „Volontär in der gerontologischen Forschung“ an der Freien Universität Berlin (vgl. Eierdanz 1991, S. 30 ff. und Kaiser 1997, S. 24).

Außerdem orientieren sich die strukturierten allgemeinbildenden Studienangebote mit Zertifikatsabschluss am artikulierten Bedürfnis älterer Studierender nach der Möglichkeit eines systematischen, sinnvollen aufeinander aufbauenden und zielgerichteten Lernens sowie nach einer allgemeinen Bildung, die die personale und soziale Kompetenz fördert. Die fachspezifisch oder multidisziplinär ausgerichteten Studienangebote werden aus dem regulären Lehrangebot der Hochschule erstellt und durch zielgruppenspezifische einführende und begleitende Veranstaltungen und

Beratung ergänzt.

Nach Abschluss solcher Studienangebote, bei denen die Leistungsanforderungen je nach Hochschule variieren, wird ein nicht berufsqualifizierendes Abschlusszertifikat ausgefertigt. Wichtige Anregungen zur Entwicklung strukturierter allgemeinbildender Angebote gingen von dem 1985-1988 geförderten Modellversuch an der Universität Marburg aus. Das Angebot der jeweiligen Studienprogramme war auf 5-6 Semester ausgelegt, wesentliche konzeptionelle Bestandteile waren das Orientierungssemester und die Studienbegleitseminare.

Zu diesen Studienangeboten zählen z. B. das Seniorenstudium an der Bergischen Universität/Gesamthochschule Wuppertal, das Kontaktstudium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, das Studienprogramm „Sprach- und Kulturwissenschaften“ an der Universität Hannover und das Zertifikatsstudium „Förderung von Sozialkompetenz“ an der Universität Münster (vgl. Eierdanz 1991, S. 36 f. und Kaiser 1997, S. 22 f.).

Schließlich bieten die nicht strukturierten allgemeinbildenden Studienangebote ohne zwingenden Zertifikatsabschluss Veranstaltungen aus dem geöffneten und regulären Lehrangebot der Hochschule und spezielle Begleitveranstaltungen an, z. B. Einführungsseminare, Gesprächskreise, studienbegleitende und -nachbereitende Seminare, individuelle Studienberatung.

Dieses nicht strukturierte, allgemeinbildende Studienangebot ist die am häufigsten anzutreffende Studienangebotsform des Seniorenstudiums in Deutschland. Ein wesentliches Element ist die Integration der älteren Erwachsenen in die Hochschule, die zugleich Gelegenheit zum intergenerationellen Lernen schaffen soll. Nach Schäffter 1992 haben die Teilnehmer/innen dieser Studienangebote *„die Chance, eine sehr spezielle Mischung von Lehrveranstaltungen zu einem mehrsemestrigen individuellen Programm miteinander zu verknüpfen, sofern sie sich nur für die eigene Zielsetzung und den jeweils erreichten Wissensstand eignen“* (Schäffter 1992, S. 98).

Dabei können die Teilnehmer/innen dieser Studienangebote gemeinsam mit jüngeren Studierenden an regulären Lehrveranstaltungen, die zur Orientierung in einem speziellen Verzeichnis ausgewiesen sind, als Gasthörer/innen

teilnehmen.

Zu solchen Studienangeboten gehören „Studieren ab 50“ an der Universität Bielefeld, „Studieren ab 50“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, „Universität des 3. Lebensalters (U3L) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, „Forschendes Lernen“ an der Universität Ulm, „Förderung von Sozialkompetenz“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, „Universität des dritten Lebensalters“ an der Universität Göttingen und Seniorenstudium der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg (vgl. Eierdanz 1991, S. 26 f. und Kaiser 1997, S. 20 ff.).

Die Auswahl der Universitäten für die empirische Untersuchung in der vorliegenden Forschungsarbeit erfolgt anhand der oben genannten Angebotsprofile. In Abbildung 12 werden die Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in einer Gesamtschau dargestellt.

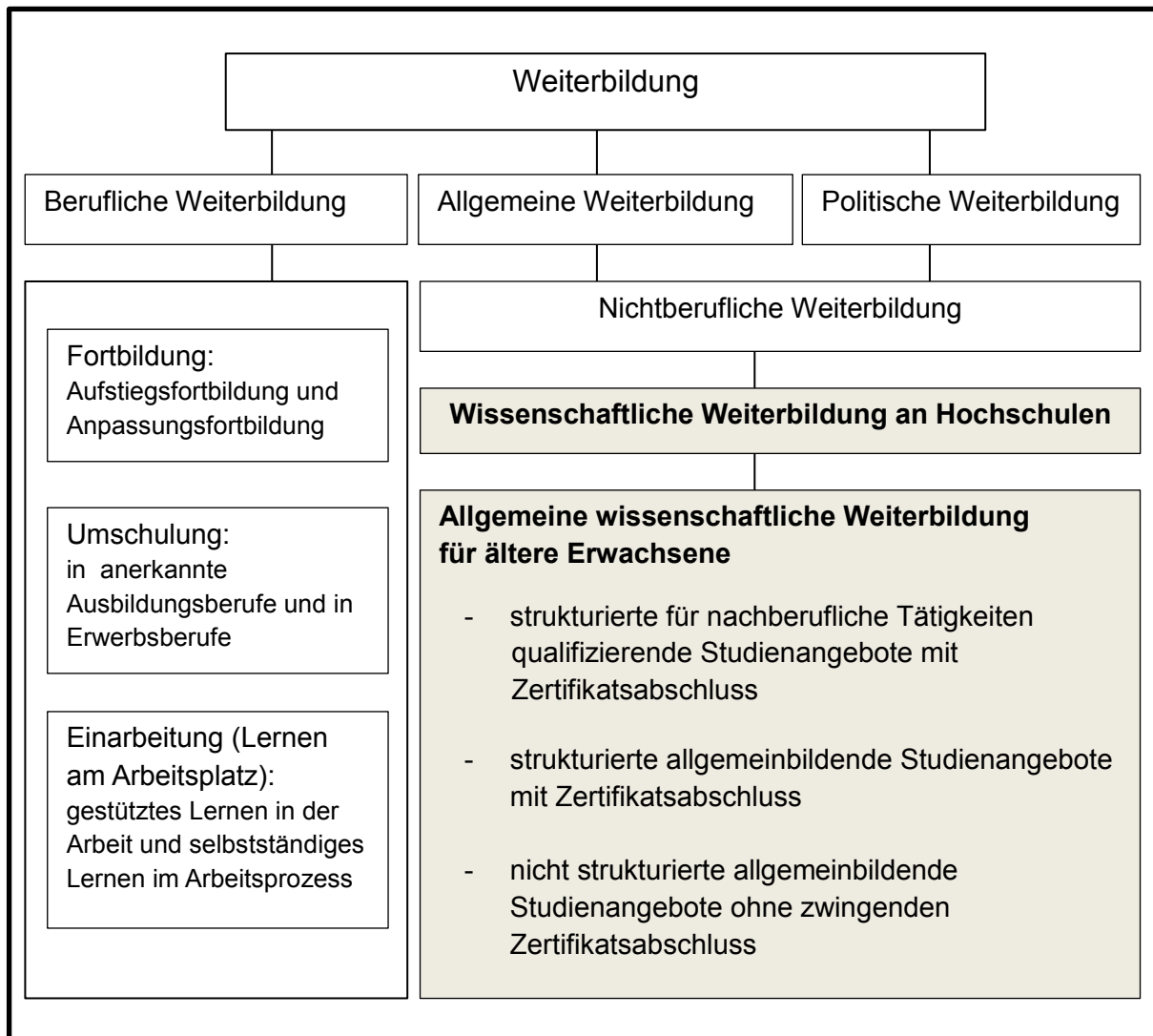


Abbildung 12: Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen
(Quelle: eigene Darstellung nach: Arnold 1996, S. 6 und Wittpoth 2013, S. 109)

Als Vorbilder dienen die drei Angebotsformen der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene (strukтуриerte für nachberufliche Tätigkeiten qualifizierende Studienangebote mit Zertifikatsabschluss, strukтуриerte allgemeinbildende Studienangebote mit Zertifikatsabschluss und nicht strukтуриerte allgemeinbildende Studienangebote ohne zwingenden Zertifikatsabschluss).

5 Ältere Erwachsene als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung

5.1 Ältere in der Gesellschaft

5.1.1 Begriffsklärung Alter, Altern und Ältere (die Alten)

Die Fragen, wer „alt“ und was „altern“ sei, wer zu den „älteren Menschen“ gehöre, sind vom Allgemeinverständnis aus zu betrachten: Der Mensch wird jährlich ein Jahr älter. Damit wird Alter als zeitliches Maß aufgefasst.

Nach Wahl & Tesch-Römer 2000, Wahl & Heyl 2004 und Kade 2007 ist „Alter“ das kalendarische Lebensalter, das mit den Angehörigen einer „Kohorte“ geteilt wird, die demselben Jahrgang angehören. Kruse 2006 erläutert hierzu, dass *„das Alter in allen Gesellschaften neben dem sozialen Status, dem Geschlecht und der ethnischen Gruppenzugehörigkeit zu den zentralen Merkmalen sozialer Differenzierung gehört“* (Kruse 2006, S. 9). Außerdem ist das Alter als Lebensphase ein sich immer weiter ausdehnender Teil des Lebenslaufs, der die zweite Lebenshälfte umfasst, die sich vom 50. Lebensjahr bis zum 110. Lebensjahr erstrecken kann (vgl. Kade 2007, S. 15).

Demgegenüber steht der Begriff „Altern“ für einen lebenslangen Prozess, der mit der Geburt beginnt und mit dem Tod endet. Nach Kruse und Schmitt 2004 umfasst „Altern“ sowohl biologische und psychologische als auch soziale Veränderungen. Der Begriff des Alterns bestimmt sich nicht allein durch funktionelle oder organische Veränderungen des Menschen, sondern auch durch eine soziale Bedingtheit des Alterungsprozesses. Das bedeutet, dass das Bild des Älteren nicht nur von seinem kalendarischen Lebensalter, sondern auch von seiner Lebenssituation abhängig ist (vgl. Lehr 2000, S. 197). Kade meint, dass Altern ein relationaler Begriff und ein soziales Konstrukt darstelle, dessen Definition von vielen Faktoren und nicht zuletzt von Einzelbiografien abhängen (vgl. Kade 2001, S. 5).

Vor allem fokussiert sich der Begriff des „Alterns“ auf den Prozess des Altwerdens. Altern wird als Veränderungsprozess über die gesamte Lebensspanne hinweg verstanden, der sich auszeichnet durch Dynamik (positive und negative Veränderungen), Lebenslaufperspektive (Einfluss früherer Lebensabschnitte),

Kontextualität (Wechselwirkung mit sozialen und Umweltmerkmalen), geschlechtsspezifische Unterschiede, inter-individuelle Variabilität (große Unterschiede zwischen Personen, z. B. im Hinblick auf die geistige Leistungsfähigkeit, Persönlichkeitsmerkmale, soziale Beziehungsformen), intra-individuelle Variabilität (nicht alle Funktionen altern auf gleiche Weise), Diskrepanz zwischen objektiven Fakten und subjektiver Bewertung, eigene Entwicklungspotenziale und -grenzen (vgl. Bubolz-Lutz & Gösken & Kricheldorf & Schramek, 2010, S. 28).

Die Begriffe „Alter“ und „Altern“ berühren biologische, medizinische, kulturelle, soziale, ökonomische sowie psychologische Aspekte. Nach Siebert 2011 lassen sich vier Dimensionen des Alters unterscheiden:

1. Dimension: kalendarisches Alter, das in unserer Gesellschaft meist mit 65 Jahren festgelegt wird (Alter nach Lebensjahren).
2. Dimension: medizinisch-biologisches Alter, das den gesundheitlichen Zustand der Organe und die körperliche Leistungsfähigkeit berücksichtigt.
3. Dimension: psychisch-subjektives Alter, das auf das subjektive Lebensgefühl verweist - „Man ist so alt, wie man sich fühlt“ - und vor allem von außen beeinflussbare Persönlichkeitseigenschaften und Veranlagungen umfasst (Intelligenz, Lernfähigkeit).
4. Dimension: soziales Alter, das durch eine starke Normierung der in einer Gesellschaft vorherrschenden Alterseinteilung bestimmt wird und an das chronologisch-kalendarische Alter gebunden ist (vgl. Siebert 2011, S. 03-2).

Das medizinisch-biologische Alter beschreibt die physiologischen und anatomischen Veränderungen, die mit dem Alter einhergehen. Aber diese Veränderungen können zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgen. Vor allem kann das medizinisch-biologische Alter durch gesunde Ernährung und Bewegung beeinflusst werden. Zwei Menschen gleichen Alters können sich daher im Laufe des Lebens vollkommen unterschiedlich entwickeln. Das psychisch-subjektive Alter dagegen bezieht sich auf kognitive Entwicklungsprozesse und Persönlichkeitseigenschaften, die mit dem Alter einhergehen. Diese können in besonderer Weise von der Biografie und den

Lebensbedingungen der betroffenen Person beeinflusst werden.

Die vier genannten Altersdimensionen betrachten Alter einerseits als einen augenblicklichen Zustand, verstehen das Altern andererseits als Prozess, der sich auf Veränderungen im Zeitverlauf bezieht.

Der Begriff „Ältere“ (die Alten) beschreibt keine statistische Größe, sondern Personen in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen, oftmals mit familiären Pflichten, aber auch ohne Familienkontakte. Sie verfügen über vielerlei Interessen, Begabungen und Neigungen mit unterschiedlichsten Lebensanschauungen; mit verschlungenen Lebenswegen, allerdings auch mit vergleichbaren zeitgeschichtlichen Erfahrungen - je nach ihrem Lebensalter. Demnach haben ältere Menschen stark ausgeprägte individuelle Züge (vgl. Hoffmann-Gabel 2003, S. 27).

Beispielsweise gehören nach der Weltgesundheitsorganisation (WHO) die Menschen ab 50 Jahren der Gruppe der Älteren an, und in der betrieblichen Weiterbildungsforschung werden ArbeitnehmerInnen ab dem 45. Lebensjahr zu der Gruppe der älteren Menschen gezählt. Zudem wird in der Arbeitslosenstatistik die Gruppe der älteren Menschen als eine besondere Personengruppe ab dem Alter von 55 Jahren geführt (vgl. Picker & Schöpf 2007, S. 100).

Darüber hinaus wird am häufigsten eine Einteilung in das frühe, mittlere und höhere Erwachsenenalter vorgenommen, wobei der Beginn des Erwachsenenalters mit Erreichen der Volljährigkeit und des höheren Erwachsenenalters mit Erreichen des Pensionierungsalters definiert wird. Für den Beginn des mittleren Erwachsenenalters gibt es weniger klare Altersgrenzen, wobei oft das 40. oder 45. Lebensjahr angegeben wird. Also wird eine mögliche Unterteilung in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

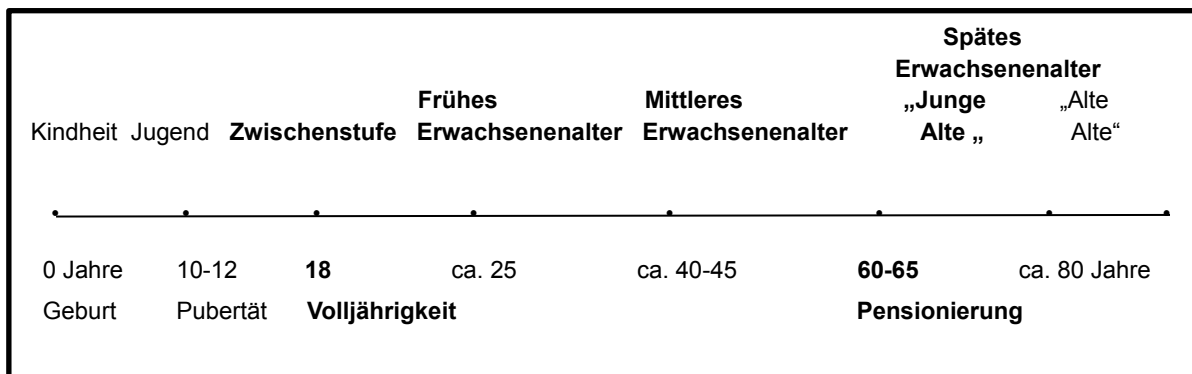


Abbildung 13: Vorschläge zur Untergliederung der Lebensspanne in Abschnitte, Altersgrenzen und Markierungspunkte
(vgl. Lang & Martin & Pinquart 2012, S. 19)

In Abbildung 13 wird eine Zwischenstufe zwischen dem Jugend- und dem Erwachsenenalter vorgeschlagen, in der ein schrittweiser Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter erfolgt. Personen auf dieser Stufe haben zwar schon die Volljährigkeit erreicht, aber viele soziale Rollenübergänge in das Erwachsenenalter, z. B. das Erreichen der finanziellen Unabhängigkeit von den Eltern, der Auszug aus dem Elternhaus, die Heirat sind noch nicht vollzogen. Zudem ist zwischen dem jungen und dem hohen Alter oder zwischen dem dritten und vierten Lebensalter zu unterscheiden. Grund dafür ist die Tatsache, dass heutzutage die meisten Personen bis zu einem Alter von ca. 75 oder 80 Jahren aktiv und bei relativ guter Gesundheit sind. Deswegen wird bei sehr alten Menschen ab 90 Jahren auch von Hochbetagten gesprochen.

5.1.2 Lebensphasen im Alter und Situation der Menschen im Alter

Die Lebensphasen eines Menschen beinhalten jeweils verschiedene Bedürfnisse, Wünsche, Krisen und Konflikte. Aus soziologischer Sicht werden die Lebensphasen häufig durch bestimmte Rollenverpflichtungen, veränderte Selbstkonzepte und Identitätsvorstellungen abgegrenzt. Sie sind auch durch institutionelle Vorgaben bestimmbar, vor allem von Seiten der Arbeitssphäre und des Berufes, aber auch der Verlust der selbstständigen Lebensführung oder der Einzug in ein Heim sind entsprechende Übergänge, die Lebensphasen begrenzen (vgl. Backes & Clemens 2013, S. 175 f.).

In den letzten Jahrzehnten veränderten sich die Lebensphasen zwischen Bildungs-/Berufsphasen und Familienphasen stark. Tabelle 8 zeigt die repräsentativen Bildungs-/Berufsphasen und Familienphasen in allen Altersabschnitten.

Altersphasen	Lebensjahre	Bildungs-/Berufsphasen	Familienphasen
Junge Erwachsene	20-30	verlängerte Jugendphase, Studium	leeres Nest, Auszug aus dem Elternhaus
Mittleres Alter	30-45	Aufstieg, Umstieg, später Berufseinstieg	Doppelbelastung, später werdende Mütter
	45-55	Karrierespitze, ältere Arbeitnehmer (45+)	Krise in Lebensmitte, Sandwich-Generation
Junge Alte	55-60	Vorruhestand, verkürzte Erwerbsphase	Großelternschaft, Pflege alter Eltern
	60-65	Rentenalter (59), Ausdehnung der Altersphase	Bildung, Engagement
Hochaltrige	65-75		Verwitwung, autonomes Alter
	75-80	abhängiges Alter, Heimunterbringung	Sterbealter Frauen (83), Männer (77)
Langlebige	80-100	verlängerte Lebenserwartung	Pflegebedarf

Tabelle 8: Lebensphasen zwischen Bildung/Beruf und Familie

(vgl. Kade 2009, S. 163) Diese Phasen zeigen eine allgemeine Tendenz, sind aber nicht generalisierbar.

Nach Tabelle 8 verkürzt sich besonders die Berufsphase mit der verlängerten Ausbildungsphase und dem vorverlegten Ruhestand. Vor allem bleibt die Dauer der Erwerbsarbeit im Schnitt erheblich hinter der auf 45 Jahre festgelegten Lebensarbeitszeit zurück. Dabei gelten Arbeitnehmer oft bereits ab 45 als ältere Arbeitnehmer. *„Wer in einem qualifizierten Beruf mit 30 den Einstieg in den Beruf schafft, muss bis 50 alle wichtigen Karriereschritte durchlaufen haben“* (Kade 2009, S. 162 f.). Bis heute ist die Phase des Karriereausbaus für Frauen zugleich die am stärksten durch die Familiengründung belastete Phase. Die Entwicklung der Frauen bedeutet für eine Karriere in vielen Fällen den Verzicht auf eine Familiengründung. Zudem bedeutet die Familiengründung für Männer eine Verbesserung ihrer Karrierebedingungen, für Frauen hingegen eine Karrierefalle (vgl. Kade 2009, S. 168 ff.).

Meiner Ansicht nach kommt es insbesondere ab einem Alter von 50 Jahren sowohl bei Männern als auch bei Frauen zu starken Veränderungen im persönlichen und sozialen Bereich. Zugleich kann man mit dem Übergang in den Ruhestand eine langandauernde, aktive und soziale, verantwortliche Altersphase erwarten. Dabei kommt es zu grundlegenden Veränderungen des Alltagslebens, das viele Möglichkeiten im neuen Lebensabschnitt bietet.

Veelken (1990) schreibt dazu: *„Junge Alte - von 50-65 Jahren - haben die Chance, nach dem Ende der Erwerbsarbeitszeit und der Familienarbeit sich des Prozesses des Alterns als Evolution bewusstzuwerden. Und sie haben die Möglichkeit, 20-30 Lebensjahre nicht zu vertrödeln oder wie ferngelenkte Maschinen zu funktionieren, sondern sich bewusstzuwerden, dass sie lebende Organismen sind, die fähig sind, ihre Kraftreserve in Energie umzuwandeln, die es möglich macht, menschliche Entfaltung auch unter nun sehr veränderten Bedingungen fortzuführen“* (Veelken 1990, S. 34).

Zudem ist der Vorruhestand eine Lebensphase zwischen dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben und dem Übergang in den Ruhestand. Die meisten Menschen im Vorruhestand haben den gleichen Status wie Rentner/innen, denn sie sind nicht mehr erwerbstätig. Außerdem ist die Lebenslage der meisten Menschen im Vorruhestand durch Arbeitslosigkeit, verschiedene rechtliche Regelungen, Erwerbsunfähigkeit und Altersteilzeit ausgesprochen inhomogen.

Bei der Situation der Menschen ab einem Alter von 65 Jahren handelt es sich um die Lebensphase, in der die Absicherung der Familie und der nachwachsenden Generation erfolgt ist und die Menschen frei von familiären sowie beruflichen Verpflichtungen sind. In vielen Fällen schließen sich neue Verpflichtungen an: zum Beispiel die Versorgung von Enkelkindern oder die Pflege naher Angehöriger der Menschen ab einem Alter von 80 Jahren.

Außerdem dient die Reflexion der Situation der Menschen ab einem Alter von 65 Jahren nicht nur der Selbstreflexion, sondern ist mit der Reflexion der gesellschaftlichen Situation und der Möglichkeit, als Rentner weiterhin am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, verbunden (vgl. Veelken 1990, S. 35). Bei einem Großteil der Menschen ab einem Alter von 65 Jahren kann von einem

erfolgreichen Alter im Sinne der medizinischen, der psychologischen, der soziologischen und ökonomischen Definition ausgegangen werden. Auch wenn in diesem Alter psychische Erkrankungen sowie Erkrankungen des Stütz- und Bewegungssystems zunehmen, so ist doch festzustellen, dass der Großteil der Menschen ab einem Alter von 65 Jahren einen relativ guten oder zumindest einen zufriedenstellenden Gesundheitszustand aufweist und zudem unabhängig von Hilfe oder Pflege ist.

Auch die Analyse zentraler Indikatoren des psychischen Adaptionsniveaus, wie z. B. der Grad der Lebenszufriedenheit, die Häufigkeit des Auftretens positiver bzw. negativer Emotionen oder die Ausprägung depressiver Symptomatik, deutet bei einem Großteil der Menschen ab 65 Jahren auf ein erfolgreiches Altern hin. Nur in einer relativ kleinen Gruppe sind Hinweise auf geringe Lebenszufriedenheit, auf eine stärker ausgeprägte depressive Symptomatik und auf das Überwiegen negativer Emotionen erkennbar (vgl. Kruse 2008, S. 23).

Nach meiner Einschätzung ist das Bild der Älteren ab 65 in der Gesellschaft geprägt durch Einsamkeit und soziale Isolation. Allerdings hat sich die Situation in den letzten Jahren geändert. Obwohl die Lebensumstände der Älteren von ihrer Persönlichkeit und dem Lebensstil abhängen, sind diese Älteren heute physisch relativ gesund, haben einen relativ hohen Grad an Lebenszufriedenheit und sind auch sozial in die Gesellschaft eingebunden.

Die soziale Situation der Menschen ab einem Alter von 80 Jahren ist von der Gefahr der ansteigenden sozialen Isolation und auch von Kompetenzverlust geprägt. Zudem haben die Menschen ab einem Alter von 80 Jahren häufig nur noch sehr wenige bzw. teilweise nur noch instabile soziale Kontakte. Ihre häufig ungünstige materielle Lebenslage und die fehlenden persönlichen Ressourcen wegen ihrer eingeschränkten Mobilität so wie die abnehmende Fähigkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, verschärfen die Situation. Außerdem kann die physische Situation der Menschen ab einem Alter von 80 Jahren als eine Zeitspanne der Abhängigkeit und Schwäche gekennzeichnet sein. Nach Kruse können die Besonderheiten einer Kategorisierung der Menschen ab einem Alter von 80 Jahren zusammenfassend

charakterisiert werden als:

- eine Verletzbarkeit des Organismus, das heißt, die Anfälligkeit für gesundheitliche Störungen und funktionelle Einbußen,
- ein vermehrtes Risiko der chronischen körperlichen Erkrankungen, der Multimorbidität und der Hilfe- und Pflegebedürftigkeit,
- eine Steigerung der Demenzerkrankungen,
- ein erhöhtes Einsamkeitsrisiko durch die Wahrscheinlichkeit des Verlusts von nahe stehenden Personen,
- Armutsrisiko (vgl. Kruse 2008, S. 23 f.).

Nach meiner Auffassung können soziale Verarmung und mangelnde Gelegenheiten zu Aktivitäten die Sinne und die Bewegungsfähigkeit vorschnell altern lassen. Außerdem können besonders aus den schon erwähnten Risiken der chronischen körperlichen Erkrankungen bereits Gefahren des Aufgabenverlustes und der sozialen Isolation, die Empfindung der Lebensleere, Ängste, Minderwertigkeitsgefühle und Depressionen resultieren, die wiederum zu Krankheiten führen können.

5.1.3 Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter

Der Begriff der Entwicklungsaufgaben wurde durch Robert J. Havighurst (1948/1972) in die Psychologie eingeführt. Unter Entwicklungsaufgabe versteht man eine Aufgabe, die zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einer Phase im Leben eines Individuums auftritt, deren erfolgreiche Bewältigung zu Zufriedenheit und zu Erfolg mit späteren Aufgaben führt, während Misserfolg in der Unzufriedenheit des Individuums, der Missbilligung der Gesellschaft und Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben resultiert. Die erfolgreiche Bewältigung einer frühen Lebensaufgabe erleichtert danach die Bewältigung einer späteren (vgl. Havighurst 1972, S. 2 und Martin & Kliegel 2008, S. 43).

Havighurst nahm drei Quellen der Entwicklungsaufgabe an, und zwar altersbezogene, gesellschaftliche Erwartungen an das Individuum, altersassoziierte

biologische Veränderungen sowie die Persönlichkeit im Sinne persönlicher Werte und Ansprüche. Die Entwicklungsaufgaben entstehen also aus der biologischen Reifung wie auch aus gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen. Zudem werden viele Entwicklungsaufgaben durch die biologische Reifung ausgelöst, während später gesellschaftliche Anforderungen und selbst gestellte Ziele als Quellen von Entwicklungsaufgaben an Bedeutung gewinnen (vgl. Havighurst 1972, S. 95 ff. und Lang & Martin & Pinquart 2012, S. 33 f.). In der Tabelle 9 ist ein Überblick über die Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters nach Havighurst aufgeführt. Diese finden sich oft in den Lebenszielen der Erwachsenen wieder.

Lebensphase	Entwicklungsaufgaben
Frühes Erwachsenenalter (ca. 20-30 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerwahl und Heirat • Zusammenleben mit Partner lernen • Familiengründung • Kinder aufziehen • Berufseinstieg (Arbeit/Beruf) • Sorge für das Gemeinwohl • Lebensstil finden
mittleres Erwachsenenalter (ca. 31-60 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptieren physiologischer Veränderungen • Befriedigende berufliche Leistung erreichen und aufrechterhalten (berufliche Karriere) • seinen Kindern helfen, verantwortungsvolle Erwachsene zu werden • Gestaltung der Beziehung zum Ehepartner • Gestaltung der Beziehung zu den alten Eltern • Übernahme von sozialer und öffentlicher Verantwortung • Freizeitinteressen und -aktivitäten aufbauen
spätes Erwachsenenalter (ab 60 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung an Pensionierung und an das verminderte Einkommen • Anpassung an das Nachlassen der physischen Stärke und Gesundheit • Anpassung an den Tod des Lebenspartners • Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen • Übernahme und flexible Anpassung sozialer Rollen • Aufbau altersgerechten Wohnens

Tabelle 9: Inhalte der Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter nach Havighurst, 1948/1972

(vgl. Havighurst 1972, S. 97, Martin & Kliegel 2008, S. 43 und Lang & Martin & Pinquart 2012, S. 34)

Eine der bis heute noch vielbeachteten Theorien der Persönlichkeitsentwicklung ist die psychosoziale Theorie von Erik Erikson. Erikson spricht nicht von Entwicklungsaufgaben, sondern von psychosozialen Krisen. Wenn die phasenspezifischen Krisen im Alter erfolgreich gelöst werden, erreicht der Mensch in dieser Phase eine Integrität und eine positive Reflexion seines Lebens. Dabei muss eine Entwicklungsstufe nicht zwangsläufig mit Erfolg bewerkstelligt werden, auch wenn das zur Überwindung der nächsten zweifellos förderlich ist, da die vorangehenden Phasen als Grundlage für die folgenden dienen. Durch das erweiterte Spektrum an gesammelten Erfahrungen wird die Verarbeitung neuer Identitätskrisen ermöglicht, wobei ein Konflikt lebenslang nur eingeschränkt gelöst und somit stets aktuell bleibt. Allerdings ist es für die Entwicklung erforderlich, dass ein solcher Konflikt in angemessenem Maße bearbeitet wird, sodass das Durchlaufen der nächsten Stufe gelingen kann. Von acht Stufen der Entwicklungstheorie Eriksons beziehen sich drei auf das Erwachsenenalter. Die folgende Abbildung zeigt die Persönlichkeitsentwicklung durch Bewältigung von Krisen und psychosozialen Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter nach Erikson.

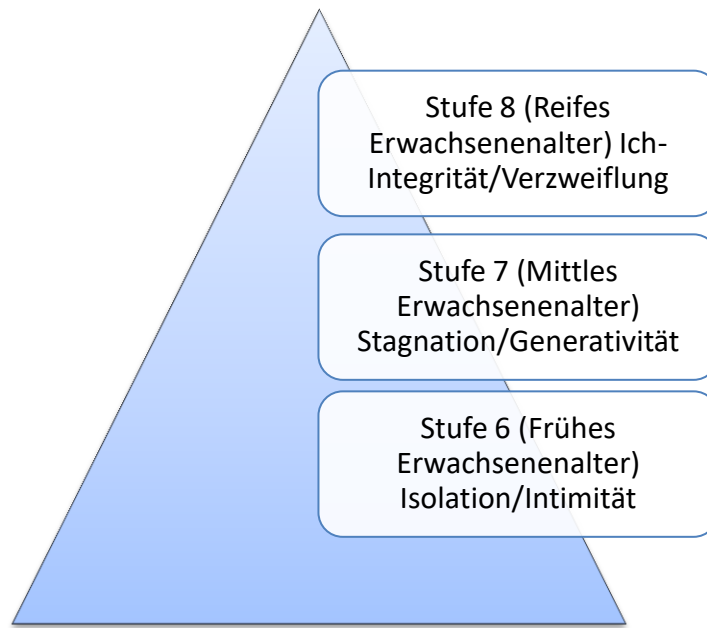


Abbildung 14: Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter nach Erikson
(Quelle: eigene Darstellung nach: Erikson 1995)

Nach Abbildung 14 zeigt sich jede Krise im Erwachsenenalter in zwei gegenüberliegenden Polen. Es geht um die Kompetenzen, die zu einer bestimmten Zeit erreicht werden sollen. Wenn die Krise bewältigt wird, entwickelt der Mensch eine psychische Stärke, die ihn durch die folgenden Phasen seines Lebens begleitet, sonst entstehen Fehlanpassungen, die seine weitere Entwicklung gefährden. Eine ungenügende Lösung des Konflikts lässt sich auf eine schlechtere Anpassung an die persönlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse zurückführen. Dabei berücksichtigt Erikson explizit, dass die „erfolgreiche“ Lösung immer im Kontext der jeweiligen kulturbedingten Lebenssituation betrachtet werden kann (vgl. Lang & Martin & Pinguart 2012, S. 152). Die folgende Tabelle zeigt das psychodynamische Stufenmodell im Erwachsenenalter nach Erik H. Erikson.

	VI: Frühes Erwachsenenalter	VII: Mittleres Erwachsenenalter	VIII: Hohes Erwachsenenalter
Psychosoziale Phasen und Modi	Genitalität	Prokreativität	Generalisierung der Körpermodi
Psychosoziale Krisen	Intimität vs. Isolierung	Generativität vs. Stagnation	Integrität vs. Verzweiflung
Radius wichtiger Beziehungen	Partner in Freundschaft, Sexualität, Wettbewerb, Zusammenarbeit	Arbeitsteilung und gemeinsamer Haushalt	die Menschheit, Menschen meiner Art
Grundstärken	Liebe	Fürsorge	Weisheit
Kernpathologie/ grundlegende Antipathien	Exklusivität	Abweisung	Hochmut
Ich-Erkenntnis	Ich bin, was mich liebenswert macht.	Ich bin, was ich bereit bin zu geben.	Ich bin, was ich mir angeeignet habe.
Verwandte Prinzipien der Sozialordnung	Grundmuster von Kooperation und Rivalität	Zeitströmungen in Erziehung und Tradition	Weisheit
Bindende Ritualisierungen	das Zusammenschließende	das Schöpferische	das Philosophische
Ritualismus	Elitismus	Autoritarismus	Dogmatismus

Tabelle 10: Stufenmodell im Erwachsenenalter nach Erik H. Erikson
(vgl. Erik H. Erikson 1995, S. 36 f.)

Im frühen Erwachsenenalter (etwa vom 18. bis zum 30. Lebensjahr) gilt es, den Konflikt von Intimität und Isolierung zu klären. Dabei ist es Aufgabe dieser Entwicklungsstufe, ein gewisses Maß an Intimität zu erreichen, statt isoliert zu bleiben. Intimität ist die Fähigkeit, anderen nahe zu sein, als Geliebte/r, Freund/in und als Mitglied der Gesellschaft. Nach Erikson führen mangelnde Nähe zu Einsamkeit und Selbstbezogenheit, fehlende Autonomie zu Selbstaufgabe und Uneigenständigkeit. Eine erfolgreiche Lösung des Konflikts erkennt man an der Fähigkeit, mit anderen Personen vertrauensvolle Beziehungen einzugehen, zu kooperieren und tolerant gegenüber anderen Werthaltungen und Einstellungen zu sein. Dagegen geht man mit dem Gefühl der Isolation enge Beziehungen aus Furcht vor Identitätsverlust ein und sieht sich eher in Konkurrenz, anstatt ein Zusammenwirken anzustreben. Zudem bereitet die erfolgreiche Lösung des Intimität-Isolation-Konflikts die Grundlage für Aspekte der Generativität der nachfolgenden Stufe.

Im mittleren Erwachsenenalter (etwa ab Mitte der 20er-Jahre bis zu den späten 50er Jahren) ist die Entwicklungsaufgabe, die richtige Balance zwischen Generativität und Stagnation zu finden und aufrechtzuerhalten. Generativität bedeutet, die Liebe in die Zukunft zu tragen, sich um zukünftige Generationen zu kümmern, neben der Sorge für die eigenen Kinder viele verschiedene Formen anzunehmen, z. B. das Verfassen von Büchern, das Anfertigen von Kunst und soziales Engagement. Wesentlich ist, dass nicht mehr das eigene Selbst im Mittelpunkt steht, sondern das Augenmerk auf anderen Menschen und die Gesellschaft als Ganzes gerichtet wird. Hingegen ist Stagnation durch ein Erreichen und Verharren in erlangten Lebensstrukturen gekennzeichnet. Im Fokus des Handelns und der Achtsamkeit steht nicht die Weitergabe an die Gesellschaft und an künftige Generationen, sondern die Sicherheit und das Wohlbefinden der eigenen Person. Dass die erfolgreiche Lösung dieser Krise nach Erikson in generativen Einstellungen und Verhaltensweisen liegt, ist daran zu zeigen, dass Generativität mit höherer Lebenszufriedenheit, höherem Wohlbefinden, weniger Ängsten und Depressivität einhergeht.

Im hohen Erwachsenenalter (etwa ab dem 60. Lebensjahr) steht noch einmal eine neue Herausforderung bevor. Die letzte Lebensstufe stellt den Menschen vor die Aufgabe, auf sein Leben zurückzublicken. Dabei besteht die Entwicklungsaufgabe dieser letzten Lebensstufe darin, eine Ich-Integrität zu entwickeln und so wenig wie möglich in Verzweiflung zu verfallen. Erikson bezeichnet diese Stufe als Integration vs. Verzweiflung. Der Mensch erkennt, dass vergangene Erfahrungen eine notwendige Mischung aus freud- und leidvollen Erlebnissen waren, die allen Menschen gemeinsam ist, und dass das individuelle Leben im größeren Kontext der Menschheit betrachtet werden kann. Diese Erkenntnis, dass getroffene Lebensentscheidungen im Nachhinein betrachtet das Leben sinnvoll gestalteteten, steht im Zusammenhang mit Zufriedenheit und Wohlbefinden. Wenn es nicht gelingt, positiv und wohlwollend auf das zurückliegende Leben zu schauen, werden stattdessen getroffene Lebensentscheidungen bereut. Wegen der Unmöglichkeit, diese zu revidieren oder in den verbleibenden kurzen Lebensjahren völlig neue Wege einzuschlagen, führt dies zur Verzweiflung. Wenn diese Stufe erfolgreich gemeistert wird, wird der Tod nicht mehr als bedrohlich wahrgenommen, sondern als

natürlicher Bestandteil jedes Lebens (vgl. Lang & Martin & Pinquart 2012, S. 152 ff.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Eriksons Theorie der psychosozialen Krisen und auch das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst die lebenslange Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsprozessen und Anforderungen der Gesellschaft bzw. Umwelt beschreiben. Jedoch sind die beiden Theorien kritisch zu bewerten: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst macht zwar Aussagen über die Inhalte von Aufgaben, nicht aber über effektive Wege ihrer Bewältigung. Ebenso wenig geht Eriksons Theorie der psychosozialen Krisen darauf ein, welche Mechanismen und Ressourcen für eine erfolgreiche Bewältigung der Konflikte notwendig sind.

5.2 Lernen im Alter

Lernen und Bildung sind traditionell mit Jugend, frühem und mittlerem und nicht mit dem späten Erwachsenenalter verknüpft. Aber Lernen und Bildung im Alter werden zukünftig bedeutsamer, will man die Entwicklungschancen einer alternden Gesellschaft nutzen. Es wurden bereits durch neue Forschungen sowohl die Lernfähigkeit im Alter aus psychologischer Sicht als auch günstige Lernbedingungen für Ältere herausgestellt. Zum einen ist Lernen im Alter als Begegnung von Jung und Alt, d. h. das gemeinsame Lernen und Studieren von Jung und Alt, eine Chance, die sich an anderen Lernorten nicht so leicht ergibt. Das gemeinsame Lernen lässt unterschiedliche Werte und Normen auf Grund der zeitversetzten Sozialisation erkennen, baut aber auch Vorurteile ab, entwickelt neue Freundschaften und bietet die Chance, innerhalb gemeinsamer Lehrveranstaltungen über die Zukunftsgestaltung nachzudenken (vgl. Gösen & Pfaff & Veelken 1998, S. 137 und Sagebiel 2011, S. 62).

Zudem wird durch Lernen im Alter eine bewusste Planung von Tätigkeiten vorgenommen, d. h., durch Lernen werden neue Rollen und Tätigkeitsfelder in Gesellschaft und Wirtschaft vorbereitend ausgefüllt. Ein Studium im Alter dient der Persönlichkeitsentfaltung; durch die Zielsetzung einer nachberuflichen/nachfamiliären Tätigkeit wird diese Persönlichkeitsentfaltung dem Alter entsprechend

in die Praxis umgesetzt. Dabei werden Kreativität und Teilhabe gefördert. Dazu kommt Lernen im Alter als Engagement, d. h., wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zielt auf ein Lernen für eine Lebensphase mit neuen Tätigkeiten jenseits der Erwerbsarbeit sowie auf neue Engagements in gesellschaftlich relevanten Bereichen. Somit greift dieses Lernen tief in die Alltagsrealität der Älteren sowie in ihr Selbstverständnis ein. Insgesamt ist Lernen im Alter eine gewinnbringende Investition für den Einzelnen und die Gesellschaft (vgl. Gösken & Pfaff & Veelken 1998, S. 142 f.).

Bildung im Alter betrifft die Interaktion mit der Gesellschaft und anderen Generationen sowie die persönliche Weiterentwicklung des älteren Menschen. Dabei hat Bildung im Alter verschiedene Funktionen: Integration in die Gesellschaft und Partizipation, Auseinandersetzung mit Neuerungen in der Gesellschaft und individuelle Lebensgestaltung. Damit trägt Bildung im Alter zu einer vernünftigen Lebensweise im Alter bei. Sie ist eine unverzichtbare Investition, die die Fähigkeiten im Alter stärkt und die Chancen eines eigenständigen Lebens fördert. Also trägt sie zu einem gelingenden Alter bei, wirkt lebensbereichernd, gesundheitsfördernd und lebensverlängernd (vgl. Kalbermatten 2008, S. 191, Köster 2009, S. 102 und Lottmann 2012, S. 36). Somit sind die nachfolgenden Kapitel die Basis für das Verständnis des Lernens im Alter.

5.2.1 Verständnis von Lernen (Entwicklung des Lernbegriffs von behavioristischen bis subjektwissenschaftliche Lerntheorien)

Zunächst liegt eine theoretische Fundierung des Lernbegriffs mithilfe der traditionellen Lerntheorie nahe. Dazu sollen die traditionellen Lerntheorien kurz erläutert werden.

Die klassischen psychologischen Lerntheorien versuchten immer, Lernen vom Außenstandpunkt zu erklären und setzten dabei gleichzeitig auch dessen Ermöglichung voraus. Aber in neueren Ansätzen rückt zunehmend die Situation selbst in den Mittelpunkt des Interesses. Mandl & Gruber & Renkl (1995) beschreiben menschliches Lernen als einen Prozess, in dem personeninterne Faktoren mit personenexternen, situativen Komponenten in Wechselbeziehung

stehen (vgl. Mandl & Gruber & Renkl 1995, S.168 ff. und Sindler 2004, S. 13).

Im Folgenden werden die drei wichtigsten Lerntheorien, Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, genauer erklärt. Die Grundposition des Behaviorismus, der 1913 von John B. Watson begründet wurde, lässt sich dem Objektivismus zuordnen und besagt, dass Wissen extern und unabhängig vom Lernenden existiere.

In behavioristischen Lerntheorien wird Lernen als eine Verhaltensänderung verstanden, die durch definierte Reize in der Umgebung beeinflusst wird, wobei Annahmen über Struktur oder Funktionsweise des Geistes nicht zulässig sind (vgl. Sindler 2004, S. 14 f.). Das Verhalten ist das sichtbare Ergebnis von Reiz-Reaktions-Verbindungen, die der Organismus - ausgehend von einigen elementaren angeborenen Reflexen - im Laufe der Zeit erlernt hat. Um die Komplexität des menschlichen Lernprozesses in den Griff zu bekommen, versuchte man in der behavioristischen Lerntheorie ein Modell zu konstruieren, das den Input (Stimulus) und den Output (Response) des Individuums als einzige Variablen in den Mittelpunkt stellen würde. Das Individuum wird hierbei als Black-Box betrachtet:

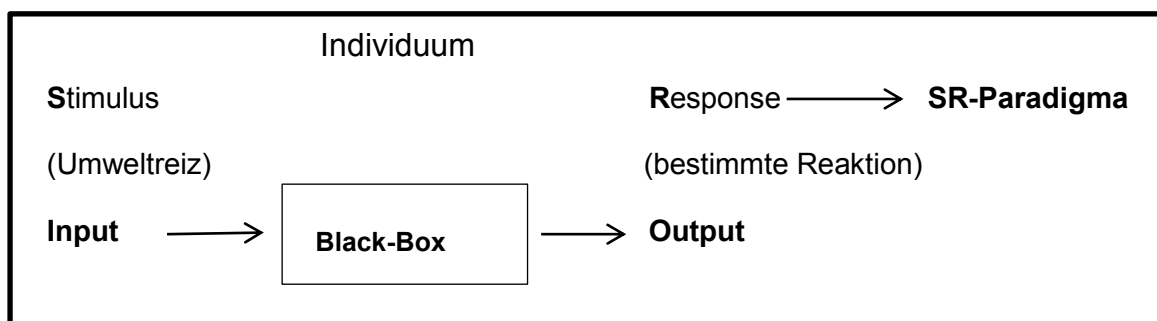


Abbildung 15: Die behavioristischen Lerntheorien
(vgl. Güldenbergl 1998, S. 79)

Nach Abbildung 15 wird der Lernprozess selbst als „Black-Box“ angesehen und als relativ irrelevant betrachtet. Zudem besteht ein wesentliches Ziel der behavioristischen Lerntheorien in der Erklärung der Beziehung zwischen dem Verhalten eines Individuums und den auslösenden Umweltreizen bzw. situativen Bedingungen.

Nach meiner Auffassung berücksichtigen die behavioristischen Lerntheorien bei der

Betrachtung von Lernvorgängen die besonderen Fähigkeiten des Menschen nicht. Insbesondere beziehen sie sich auf die sehr eingeeengte Auffassung von Lernen als Reiz-Reaktions-Verbindung. Deswegen sind sie für die Bewältigung von komplexen Problemstellungen des Lernens weder in der Theorie noch in der Praxis geeignet.

Aus diesem Grund kam es in den 1960er Jahren zur „kognitiven Wende“, wodurch nun auch mentale Prozesse des Lernens in die Forschung einbezogen wurden. Während der Behaviorismus die Lerntätigkeit als Ansatzpunkt hatte, konzentrierte sich der Kognitivismus auf die beim Lernen im Gehirn ablaufenden Prozesse der Informationsverarbeitung. Zudem betrachten die Kognitivisten intrapsychische Prozesse nicht als Phänomen der Black-Box, sondern als intervenierende Variablen zwischen dem äußeren Stimulus und dem gezeigten Verhalten. Das Ziel der Kognitivisten ist es, das Wesen der Intelligenz und des Denkens des Menschen zu verstehen (vgl. Sindler 2004, S. 20).

Unter kognitivistischen Lerntheorien wird Lernen als eine vom Lernenden aktiv zu leistende Informationsaufnahme und -verarbeitung verstanden. Daher gehen kognitivistische Lerntheorien von der Annahme aus, dass die menschliche Wahrnehmung als aktive Konstruktionsleistung der Person zu werten sei. Damit gewinnen die Denk- und Verstehensprozesse des Lernenden in diesen Theorien einen zentralen Stellenwert (vgl. Sindler 2004, S. 20).

Alle Informationen werden zunächst mit den bisher gemachten Erfahrungen verglichen und auf deren Basis interpretiert, um dann weiterverarbeitet zu werden. Die gespeicherten Erfahrungen werden in dieser Theorie subjektiv verstanden, denn sie basieren immer auf den vorher gemachten Erfahrungen, und neue Informationen werden nur in Verbindung damit abgespeichert. Die Schwächen der kognitivistischen Lerntheorien zeigen sich vor allem in der Reduktion des menschlichen Lernens auf mentale Informationsverarbeitungsprozesse, wodurch körperliche und soziale Aspekte des Lernens nahezu ausgeblendet werden.

Genau hier setzt der Konstruktivismus an. Konstruktivistische Ansätze stellen die Person und ihre jeweils subjektiven Konstruktionen in den Mittelpunkt des Geschehens.

In den konstruktivistischen Lerntheorien wird Lernen als subjektive Konstruktion von Wissen, Ideen und Konzepten verstanden. Damit stellen die konstruktivistischen Lerntheorien den individuellen Lernprozess, bei dem der Lehrende dem Lernenden in situierten Anwendungskontexten durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen hilft, selbst Wissen zu konstruieren, in den Mittelpunkt ihrer Theorie (vgl. Thissen 1997, S. 75). Als Lernender eignet man sich nicht einfach Wissen an, sondern konstruiert sich sein Wissen selbstständig und individuell unterschiedlich. Somit handelt es sich bei dieser Theorie nicht um eine Wissensrepräsentation, sondern um eine subjektive Wissenserzeugung. Zudem lassen sich aus der konstruktivistischen Lerntheorie viele wertvolle Hinweise zur Gestaltung der Lernumgebung gewinnen. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen werden individuelle Unterschiede stärker berücksichtigt. Die Konzepte sind weniger autoritär und zur Vermittlung komplexer Fähigkeiten besser geeignet; dazu gehören Problemlösungskompetenz sowie kritisches und ganzheitliches Denken. Vor allem können die Problematik des trägen Wissens und mangelnden Transfers berücksichtigt werden (vgl. Sindler 2004, S. 34).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Konstruktivismus durch Ablehnung der Wechselwirkung zwischen der externen Präsentation und dem internen Verarbeitungsprozess vom Kognitivismus abhängt, im Gegensatz zum Behaviorismus aber die internen Verstehensprozesse und die individuelle Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion betont.

Im Zuge der angeführten Kritik an den gängigen Lerntheorien sind einige Anforderungen an eine verbesserte Lerntheorie zu formulieren. Eine Lerntheorie, die das Lernen Erwachsener in angemessener Weise abbildet, sollte

- Menschen auf der Basis von Sinnstrukturen behandeln, die in einem engen Zusammenhang mit ihrer körperlichen, sozialen und gesellschaftlichen Existenz stehen,
- die Besonderheiten spezifischer Lernsituationen erkennen und nicht in einem allgemeinen Modell von Leben auflösen,
- an bildungstheoretische Modelle anknüpfen, in denen Lehre und Lernen in einem Spannungsverhältnis gesehen werden (vgl. Grell 2006, S. 22 f.).

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen wäre es sinnvoll, auf Klaus Holzkamp (1993) Bezug zu nehmen. Holzkamp vollzieht eine entscheidende Wende, indem er Lernen nicht mehr als passiven, sondern als aktiven Aneignungsprozess ansieht. Zudem begründet er seine subjektwissenschaftliche Grundlegung mit der Kritik an der herkömmlichen psychologischen Lerntheorie, die er als Lehr-Lern-Kurzschluss bezeichnet. Er stellt dar, wie die Lerntheorie sich bislang nicht aus dem Stimulus-Response-Konzept, wonach Lernen durch externe Reize steuerbar erscheint, gelöst hat. In seinem Werk „Lernen“ (1995) entwirft er eine Lerntheorie, die - anders als die traditionellen Lerntheorien - den herkömmlichen Außenstandpunkt verlässt und die Perspektive des Lernsubjekts selbst annimmt, um umfangreiche und tiefe wissenschaftliche Einblicke in das Problem des Lernens zu gewinnen. Er stützt sich dabei auf seinen subjektwissenschaftlichen Ansatz und setzt so den Standpunkt des Lernsubjekts mit dem der wissenschaftlichen Analyse gleich. Demnach ist der Lernende nicht mehr ein Objekt, das unter externen Einflüssen steht, sondern selbst der Initiator seiner Lernhandlungen.

Lernen wird im Allgemeinen definiert als *„subjektiv sinnvolle Reaktion auf eine bestehende Handlungsproblematik in der Lebenssituation der Person, die eine Diskrepanz zwischen einem ‚nicht können‘ und ‚können wollen‘ oder ‚können müssen‘ erlebt, dann ist es sicher angemessen, diesen Lebenskontext, der zu der Diskrepanzerfahrung geführt hat, zu berücksichtigen“* (Grell 2006, S. 67 f.).

Diese oberflächliche Definition von Lernen basiert auf einer Unterscheidung, die Holzkamp mit den Begriffen relatives und fundamentales Lernen kennzeichnet. Er führt die beiden Begriffe in seinem Beitrag aus dem Jahr 1987 „Lernen und Lernwiderstand“ aus Sicht des lernenden Subjekts, also aus Sicht des Lernvollzugs, wie folgt ein: Die Aufhebung einer Lernproblematik erfolgt nur durch fundamentales Lernen, da eine Antwort auf die Frage gefunden werden muss, wie das Subjekt künftig lernen müsse, um in seinem eigenen Lerninteresse weiterzukommen.

Für die Realisierung dieses fundamentalen Lernschritts sind die Prinzipien des bisherigen relativen und fundamentalen Lernens zu analysieren, die Grenzen bisheriger und für die Überwindung der Lernproblematik erforderlicher Lernformen zu erkennen und neue Lernprinzipien zu entwickeln, die es ermöglichen, neue

Bedeutungsebenen des Lerngegenstands zu kennzeichnen.

Folglich ist fundamentales Lernen „eine aus den inhaltlichen Notwendigkeiten des weiteren Lernfortschritts begründete qualitative Selbstveränderung der initialen Lernproblematik: dem Lernenden wird dabei also im Lernvollzug am Lerngegenstand mit dessen Durchdringung bzw. Erweiterung nicht weniger, sondern mehr problematisch, und er gewinnt mit dem fundamentalen Lernschritt somit quasi ein neues ‚Problembewußtsein‘ als Basis weiteren ‚relativen Lernens‘ (bis zur nächsten ‚Lernkrise‘)“ (Holzkamp 1987, S. 29).

Im Gegensatz zum fundamentalen Lernen ist relatives Lernen durch einen „Lernfortschritt im Rahmen des durch die Lernproblematik ausgegliederten Lerngegenstands gekennzeichnet, wobei diese Ausgliederung selbst unproblematisch bleibt“ (Holzkamp 1987, S. 29). Relatives und fundamentales Lernen stellen also unterschiedliche Niveaustufen dar.

Nach den subjektwissenschaftlichen Lerntheorien ist das Lernen kein automatischer Prozess, sondern ein gerechtfertigtes menschliches Handeln. Die Lernenden setzen sich Ziele und bewerten die Folgen ihrer Handlungen. Die Ziele können nur dann erreicht werden, wenn die Lernenden persönliche Motive haben und die Absicht verfolgen, auf eine bestimmte Weise zu handeln.

5.2.2 Lernen im Alter aus psychologischer Sicht: Intelligenz und Lernfähigkeit im Alternsverlauf

In der alterspsychologischen Forschung wurden bisher Konstanz und Veränderung der Intelligenz, des Gedächtnisses, der Persönlichkeit sowie die soziale Situation älterer Menschen in Beruf, Familie und Gesellschaft untersucht. Das Ergebnis dieser Forschung korrigiert deutlich die ursprüngliche Annahme eines altersbedingten starken Abbaus und verweist auf einen hohen Grad der Konstanz von Funktionen und Reaktionen im Übergang vom mittleren zum hohen Lebensalter. Vor allem wird das mittlere Alter stark durch die individuellen Anforderungen beeinflusst, und kognitive Leistungen im mittleren Alter stellen eine Schlüsselkompetenz zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen, Bildung, Weiterbildung und insbesondere

gesellschaftlicher Partizipation dar (vgl. Lehr 2003, S. 76 und Lang & Martin & Pinquart 2012, S. 71). Die Entwicklung einer kognitiven Leistungsfähigkeit im Alternsverlauf kann nach sehr unterschiedlichen Aspekten charakterisiert werden. In diesem Kapitel werden nur zwei spezifische Bereiche der kognitiven Entwicklung im Alternsverlauf erläutert.

Intelligenz im Alternsverlauf

Die Intelligenz beeinflusst die Persönlichkeit und ist mitverantwortlich sowohl für den persönlichen Erfolg einer Person als auch für verschiedene individuelle Entwicklungen. Deswegen erfährt sie in der Gesellschaft eine hohe allgemeine Wertschätzung. Seit den 90er Jahren wurden viele Vorstellungen über die Intelligenzentwicklung im Alter korrigiert, seither bleiben die Forschungsergebnisse relativ stabil. Demnach wächst die kristalline Intelligenz (das erfahrungsgebundene Wissen) bis ins hohe Alter, und die fluide Intelligenz (kognitive Basisoperationen) erfährt bezüglich Flexibilität, Geschwindigkeit und Kapazität des Arbeitsgedächtnisses Einbußen. Nach Kruse (2008) hängt die fluide Intelligenz vom Grad der kognitiven Aktivität und den Lernstrategien ab, Letztere können durchaus trainiert werden.

Die fluide Intelligenz (kognitive Basisoperationen) wird als die Basisfähigkeit der Informationsverarbeitung und des Problemlösens angesehen. Dazu gehören Wahrnehmungsgeschwindigkeit, die kognitive Umstellungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Lösung neuartiger kognitiver Probleme. Charakteristisch ist, dass diese Intelligenz relativ unabhängig vom Milieu oder dem Bildungsstand auftritt und hauptsächlich genetisch bedingt ist, weil sie Schnelligkeit erfordert, aber keinen hohen Wissensstand. Schon im mittleren Erwachsenenalter werden Einbußen bei dieser Intelligenzkomponente sichtbar, die mit dem höheren Alter zunehmen, während die kristalline Intelligenz deutlich stabiler geformt ist.

Die kristalline Intelligenz (erfahrungs- und wissensgebundene Intelligenz) dagegen bezieht sich auf allgemeines Kulturwissen, auf Sprachschatz und Sprachverständnis, auf ein Bündel von Fähigkeiten, die die inhaltliche Ausgestaltung des Denkens betreffen. Diese Intelligenz beinhaltet die Fähigkeit zur Lösung vertrauter kognitiver Probleme und Kenntnisse in Bezug auf Strategien oder Hilfen zur Erfüllung von

Anforderungen, die sich z. B. durch Beruf oder Familie ergeben. Vor allem ist sie bei Älteren gut ausgeprägt und wenig störanfällig. Sie lässt sich im Alter weiter ausbauen (vgl. Kullmann 2000, S. 43, Faltermaier 2002, S. 188 und Kruse 2008, S. 23 f.).

Auch von Baltes & Lindenberger & Staudinger (1995) wurde eine Unterscheidung zwischen Mechanik und Pragmatik der Intelligenz vorgeschlagen. Unter „Mechanik“ wird die biologisch-evolutionär geprägte „Hardware“ des menschlichen Gehirns verstanden, die „Pragmatik“ repräsentiert dagegen die inhaltliche, kulturell geprägte „Software“ des Gehirns. Während die Mechanik der Intelligenz die grundlegende Informationsverarbeitung beinhaltet, umfasst die Pragmatik der Intelligenz prozedurales und faktisches Wissen. Die grundlegende Informationsverarbeitungsfähigkeit gilt als inhaltsfrei, biologisch und universal angelegt und weist genetische Differenzen auf, während das inhaltliche Wissen kulturabhängig und auf Erfahrungen zurückzuführen ist. Die fluide Intelligenz (kognitive Basisoperationen) bzw. die Mechanik der Intelligenz weisen hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten mit zunehmendem Alter einen deutlichen Leistungsrückgang auf, der primär biologisch determiniert ist. Dagegen bleibt die kristalline Intelligenz (erfahrungs- und wissensgebundene Intelligenz) bzw. die Pragmatik der Intelligenz bis ins Alter hinein weitgehend stabil, weil sie als primär umwelt- bzw. kulturabhängig gesehen wird (vgl. Baltes & Lindenberger & Staudinger 1995, S. 52 ff. und Lang & Martin & Pinquart 2012, S. 63 f.).

Die Ergebnisse neuerer Untersuchungen zeigen, dass es bei über 70-Jährigen im so genannten vierten Lebensalter in den kristallinen kognitiven Fähigkeiten bzw. der Pragmatik der Intelligenz zu einem Leistungsrückgang kommt. Baltes und Lindenberger (1995) zeigen anhand der Daten der Berliner Altersstudie, dass in einer Stichprobe von 516 Personen im Alter zwischen 70 und 103 Jahren die kristallinen kognitiven Fähigkeiten Wissen und Wortflüssigkeit vergleichsweise sehr negativ mit dem Alter korrelierten. Eine Erklärung für den im hohen Alter stärker ausgeprägten Leistungsrückgang in der pragmatisch-kristallinen kognitiven Fähigkeit liefert die Tatsache, dass sich die Effektivität gesellschaftlich-kultureller Faktoren

über den Lebensverlauf reduziert, weil insbesondere das biologische Potenzial im Alter geringer wird, sodass schließlich ein Leistungsrückgang in kristallinen Fähigkeiten bei über 70-Jährigen weniger gut kompensiert werden kann (vgl. Baltes & Lindenberger 1995 und Lang & Martin & Piquart 2012, S. 64).

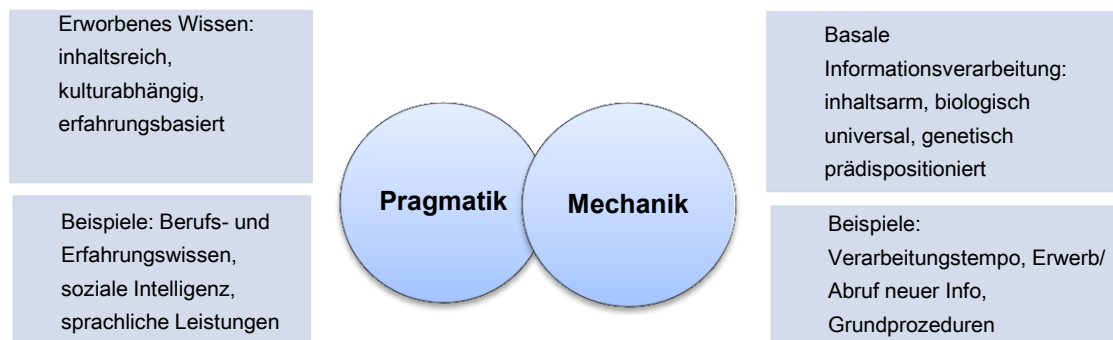
In den letzten Jahren gab es verschiedene Hypothesen darüber, was der Abnahme der Intelligenz im Alter zugrunde liege. Im Folgenden werden drei ausgewählte prominente Hypothesen vorgestellt:

Die Speed-Hypothese des kognitiven Alterns (Salthouse 1996) zeigt, dass Veränderungen der kognitiven Leistungsfähigkeit im höheren Erwachsenenalter zu einem großen Teil auf ein Nachlassen der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung zurückgehen. Gemäß der Speed-Hypothese ist die kognitive Verarbeitungsgeschwindigkeit bis heute statistisch der stärkste Prädiktor für Altersunterschiede.

Die Kapazitätshypothese des Alterns geht davon aus, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses mit zunehmendem Alter abnimmt und die Störanfälligkeit der Gedächtnisprozesse zunimmt. *„Älteren Menschen fällt es schwerer, bereits aktivierte Informationen aus dem Arbeitsgedächtnis zu eliminieren, wenn diese unwichtig geworden sind. Mangelnde Inhibition führt zu einer Zunahme von Interferenzen und damit zu schnellerem Vergessen von Informationen. Pausen während der Übungsphase verbessern daher meist die Lernleistung jüngerer Menschen, verschlechtern jedoch eher die Lernleistung älterer. Kürzlich gelernte Inhalte können im Alter im Unterschied zu früher gelernten schlechter erinnert werden“* (Lang & Martin & Piquart 2012, S. 65 f.).

Die Hypothese der gemeinsamen Verursachung (Common-Cause-Hypothese) geht von einer gemeinsamen Ursache für alterskorrelierte kognitive Leistungsveränderungen und sensorische, sensomotorische Veränderungen aus. Dieser Hypothese zufolge gehen verschiedene altersassoziierte Rückgänge in kognitiven, aber auch in sensorischen und sensomotorischen Bereichen auf eine gemeinsame Ursache, etwa Abbauprozesse des Gehirns, zurück. Grundsätzlich ist der mit zunehmendem Alter enger werdende Zusammenhang zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit, Sensorik und auch Sensomotorik empirisch gut belegt.

Insbesondere im mittleren Alter wirken sich unterschiedliche Umwelteinflüsse auf die Ressourcenentwicklung stärker aus. Neue längsschnittliche Untersuchungen zeigen tatsächlich einen altersabhängigen Anstieg in der Korrelation zwischen kognitiven, sensorischen und sensomotorischen Variablen (vgl. Wilkening & Freund & Martin 2008, S. 137 und Lang & Martin & Pinquart 2012, S. 66 und Leipold 2012, S. 112). Abschließend können in der folgenden Abbildung die vorgestellten Formen der Intelligenz betrachtet werden.



Leistung

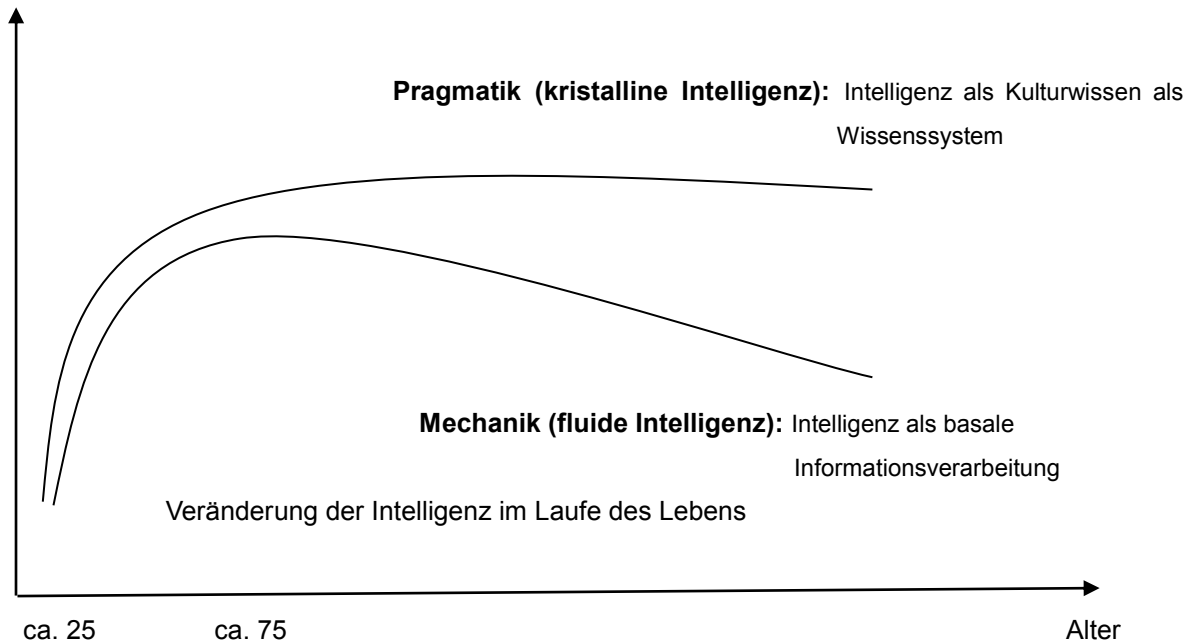


Abbildung 16: Entwicklungsverlauf von fluider und kristalliner Intelligenz

(vgl. Cattell 1971, Horn 1978, Kliegl & Baltes 1987, S. 357, Baltes & Lindenberger & Staudinger 1995, S. 54, Trautmann & Voelcker-Rehage & Godde 2011, S. 21 und Stapf 2012, S. 175)

Lernfähigkeit im Altersverlauf

Die allgemeine Lernfähigkeit eines Individuums umfasst neben der Intelligenz als intellektueller Leistungsbereitschaft auch außerintellektuelle Persönlichkeitseigenschaften wie Fleiß, Ausdauer, Lernmotivation und Leistungsmotivation. Die bisher berichteten Ergebnisse empirischer Untersuchungen im intellektuellen Bereich bestätigen, dass die Lernfähigkeit im Alter nachlässt, dass die fluide Intelligenz (kognitive Basisoperationen) sich im Alter kaum noch verbessern lässt und dass die Lernprozesse im Alter mehr Zeit benötigen. Aber bereits 1970 hat der damalige DDR-Psychologe Hans Löwe diese klassischen lernpsychologischen Forschungsergebnisse analysiert, kritisiert und auch dokumentiert. Nach Löwe kann Lernfähigkeit nicht mit Intelligenz identifiziert werden; sie setzt sich aus verschiedenen psychischen Faktoren zusammen. Zum einen aus der Kapazität des Lernens, d. h. aus der Quantität, wie viel eine Person aufnehmen und verarbeiten kann. Zum anderen aus der Leichtigkeit des Lernens, d. h. aus der Auffassungsgabe, mit der eine Person Dinge rasch oder langsam aufnimmt. Dazu kommt die Nachhaltigkeit des Lernens, bspw. Erinnerung an Gelerntes, womit die Tiefe bzw. die Oberflächlichkeit des Lernens beschrieben wird. Weitere Faktoren sind Anregbarkeit zum Lernen und Lernintensität, also die Frage nach der Motivation oder dem Interesse und der Einsicht in die Notwendigkeit des Lernstoffes. Die Forschungsergebnisse Löwes zeigen, dass diese Faktoren nicht zwangsläufig mit dem Lebensalter im Zusammenhang stehen und die Lernmotivation, die Lernaktivität und die gesellschaftlichen Kontexte die Lernleistung mehr als das Alter beeinflussen (vgl. Löwe 1970, S. 133 ff., Siebert 2011, S. 3 ff. und 2011, S. 19 f.).

Für Roether (1988) sind folgende Einflussfaktoren auf die Lernfähigkeit wesentlich:

„Das bereits vorhandene Niveau der Persönlichkeitsentwicklung als Ergebnis des biologisch und sozial determinierten Aneignungsprozesses,

- Persönlichkeitseigenschaften, die Einfluß auf die Motivation und psychophysische Belastbarkeit nehmen und den benötigten energetischen Aufwand für eine Leistung mitbestimmen,*
- Bildung-, Qualifikations- und Trainingsmöglichkeiten, die im wesentlichen sozial vermittelt werden,*

- *Reifungs- und Involutionsprozesse, die mit dem Lebensalter in Beziehung stehen,*
- *Der Gesundheitszustand einschließlich der zentralnervösen Voraussetzungen für Lernprozesse“* (Roether 1988, S. 127).

Die bisherigen lernpsychologischen Untersuchungen zeigen, dass die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter erhalten bleiben kann und unter Trainingsbedingungen auch eine Weiterentwicklung der intellektuellen Fähigkeiten möglich ist. Motivationale Faktoren haben wesentlichen Einfluss auf das Lernverhalten. Zwischen Jugendlichen und Erwachsenen gleicher Lernfähigkeit und gleicher intellektueller Leistungsfähigkeit ergeben sich Unterschiede in der Lerneinstellung. Vor allem sind Erwachsene mit ihren Leistungen weniger zufrieden, sie erleben die Aufgaben als schwieriger, fühlen sich bei ihrer Bewältigung öfter psychisch verspannt und nehmen zu künftigen Lernanforderungen eher eine ausweichende Haltung ein.

Persönlichkeitsmerkmale, die oft dem Altern zugeschrieben werden, wie verbesserte Sorgfaltsleistung bei vermindertem Tempo und erhöhte Rigidität, können unabhängig vom Lebensalter insbesondere bei emotional labilen Persönlichkeiten beobachtet werden. Depressive Befindlichkeitsstörungen, Nervosität und Gehemmtheit nehmen Einfluss auf die Konzentration und Merkfähigkeit. Deswegen kann das Leistungsverhalten sich nicht nur im höheren Lebensalter verändern, sondern auch bei emotionalen Störungen und ihren psychovegetativen Begleiterscheinungen. Dabei üben Bildungsfaktoren einen wesentlichen Einfluss auf die intellektuelle Lernfähigkeit aus. Eine längere Dauer des allgemeinbildenden Schulbesuches verbessert noch bei Werktätigen mit dem gleichen intellektuellen Ausgangsniveau, den gleichen Qualifikationsabsichten und dem gleichen Beruf das Lernergebnis. Vorwiegend im frühen und mittleren Erwachsenenalter zeichnen sich zwischen den beruflichen Qualifikationsgruppen Leistungsunterschiede ab, die aber nach dem 60. Lebensjahr rückläufig sind. In Abhängigkeit vom Gesundheitszustand kann es zu Einschränkungen der Lernfähigkeit kommen, die infolge der Multimorbidität oft bei älteren Personen beobachtet werden können. Krankheitssymptome stehen nicht in direkter Beziehung zur Lern- und Leistungsfähigkeit, sondern lassen sich gut kompensieren, sofern das noch vorhandene Niveau der Persönlichkeitsentwicklung ausreichend hoch ist (vgl. Roether 1988, S. 127 ff.).

Nach Meinung der Autoren können in allen Altersgruppen geistige Funktionen trainiert werden. Die Autoren behaupten, dass bei unterschiedlichem Ausgangsniveau der Lernfortschritt auch in allen Altersgruppen gleich ist. Eine eingeschränkte Lernintensität im späten Erwachsenenalter zeigt sich erst dann, wenn Personen im jüngeren, mittleren und höheren Lebensalter mit gleichem Ausgangsniveau verglichen werden. Ältere Menschen können deshalb genauso gut lernen wie jüngere, obwohl sie in manchen Bereichen anders lernen.

Die vielfältigen Ergebnisse experimenteller Studien zur Lernfähigkeit im Alter können wie folgt zusammengefasst werden:

- Ältere lernen bei sinnlosem bzw. ihnen sinnlos erscheinendem Material schlechter, bei sinnvollem Material sind ihre Lernleistungen mit denen Jüngerer durchaus vergleichbar.
- Älteren fehlt es oft an einer gewissen Lerntechnik, die jedoch zu beheben ist, sodass ein dadurch bedingtes Lerndefizit ohne Weiteres ausgeglichen werden kann.
- Zu schnell gebotener Lernstoff behindert Ältere mehr als Jüngere, bei Eliminierung des Zeitfaktors nivellieren sich die Altersunterschiede.
- Der Übungsgewinn bei einzelnen Aufgabenwiederholungen ist bei jüngeren und älteren Menschen gleich. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass für jüngere Menschen oft eine höhere Ausgangsbasis gegeben ist, während bei Älteren mehr Wiederholungen nötig werden, um den gleichen Stand zu erreichen.
- Schlechtere Lernleistungen bei Älteren sind häufig weniger ein Zeichen nachlassender Lernfähigkeit, sondern ein Zeichen von Unsicherheit und mangelndem Zutrauen zu sich selbst, das Gelernte zu reproduzieren.
- Ältere lernen leichter, wenn der gebotene Lehrstoff übersichtlich gegliedert ist, d. h., wenn er einen geringen Komplexitätsgrad aufweist.
- Der Lernprozess bei Älteren ist störanfälliger als bei Jüngeren. Während der Übungsphase eingeschaltete Pausen führen oft zu einer Verbesserung der Lernleistung Jüngerer, aber eher zu einer Verschlechterung der Lernleistung Älterer.
- Lernen im Ganzen begünstigt Ältere, Lernen in Teilen begünstigt Jüngere.
- Ferner fand man bei Lernexperimenten heraus, dass weniger der Altersfaktor als vielmehr der Begabungsfaktor eine Rolle spielt.
- Auch kommt dem Übungsfaktor, dem Ausmaß des Trainings während des ganzen Erwachsenenalters große Bedeutung zu.

- Auch der Gesundheitsfaktor spielt beim Lernvorgang eine erhebliche Rolle.
- Von besonders starkem Einfluss erwiesen sich Lernaktivität und motivationale Faktoren, d. h. die innere Bereitschaft, einen gebotenen Stoff aufzunehmen und zu behalten (vgl. Lehr 1996, S. 116 f., 2003, S. 94).

Schließlich schreibt Lehr, dass sich ein bei Älteren experimentell festgestelltes Lerndefizit nicht in erster Linie dem Alterungsprozess zuschreiben lasse. Es sei vielmehr so, dass eine Reihe von psychischen, pädagogischen, biografischen und somatischen Faktoren zusammenwirken. Diesen Sachverhalt hat Löwe auf der Basis seiner Untersuchungsergebnisse überzeugend zusammengefasst: Die Lernfähigkeit ist nicht eindimensional vom Alter der Erwachsenen abhängig; insbesondere soziale Faktoren, wie Herkunft, bisherige Schulbildung und spezielle Berufe, d. h. rollenspezifische Aspekte, spielen eine weitaus größere Rolle für den Lernerfolg im Erwachsenenalter als biologisch bedingte und statische Altersbesonderheiten (vgl. Löwe 1970, S. 225, Lehr 1996, S. 117 und 2003, S. 94).

5.2.3 Lernen im Alter als soziales Handeln

Lernen als soziales Handeln verweist auf die mit dem Lernen beabsichtigte Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe. Menschen erweitern durch Lernen ihre gegebene gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, indem sie durch Lernhandlungen tiefer in gesellschaftliche Wissens- und Bedeutungsräume eindringen. Im sozialen Handeln nimmt Lernen immer dann seinen Ausgangspunkt, wenn die eigene Handlungsfähigkeit als begrenzt erlebt wird und erweitert werden soll. Somit kann Lernen als derjenige Handlungsmodus verstanden werden, über den Menschen ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern (vgl. Ludwig 2011, S. 3 Manuskript aus dem Projekt SYLBE an der Universität Potsdam).

Subjektive Lernhandlungen werden als eine spezielle Form sozialen Handelns verstanden. Der Lernende initiiert einen Lernprozess, wenn er durch ein Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Voraussetzung dafür ist die Irritation des Lernenden

in Form einer Diskrepanzerfahrung, aus der heraus er Gründe für eine Lernschleife entwickelt. Der Lernende versucht, die erfahrenen Diskrepanzen (z. B. Erfahrungen in der Vergangenheit, der Gegenwart oder antizipierte zukünftige Erfahrungen) zu überwinden, um seine Teilhabe am gesellschaftlich verfügbaren Wissen und damit seine Handlungsoptionen zu erweitern. Diese Lernprozesse sind expansiv begründet und zielen auf die Differenzierung neuer komplexer Handlungssituationen in der Hoffnung, wieder mehr Verständlichkeit und Einblick in die Situation zu gewinnen (vgl. Ludwig 2007, S. 189).

Aus der Sicht Holzkamps wird Lernen als ein originäres menschliches Vermögen verstanden, wodurch der Mensch seine individuelle Handlungsfähigkeit mittels der Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten oder der Aneignung gesellschaftlichen Wissens erweitert (vgl. Holzkamp 1987, S. 29). Für Holzkamp zielt menschliches Lernen zum einen auf die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundene Erhöhung der Lebensqualität, zum anderen aber auch auf die Abwendung einer Beeinträchtigung und Bedrohung dieser Handlungsmöglichkeiten und der daraus resultierenden Einschränkung der Lebensqualität. Lernhandlungen von Menschen sind also immer subjektiv ‚begründet,‘ und nicht durch irgendwelche Variablen ‚bedingt,‘. Allerdings unterscheiden sich die subjektiven Lernbegründungen von Menschen in ihrer motivationalen Qualität. Die Begründungen für Lernhandlungen werden nach zwei Begründungsmodi unterschieden: expansive und defensive Lernbegründungen. Die folgende Abbildung zeigt die Unterscheidung von Lerngründen in expansiv und defensiv.

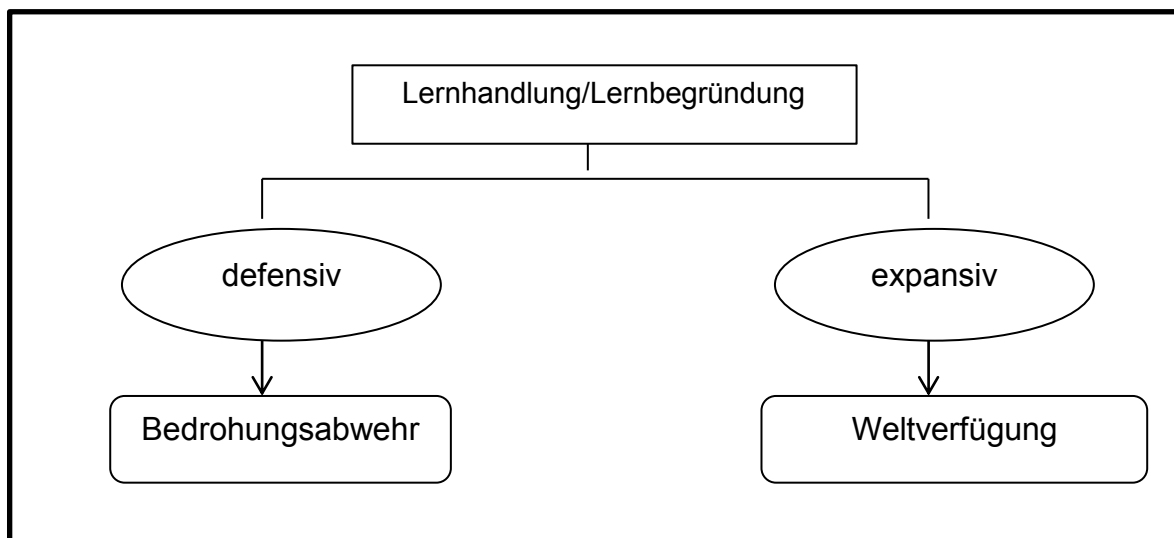


Abbildung 17: Unterscheidung von Lerngründen in expansive und defensive nach Holzkamp

(Quelle: eigene Darstellung nach: Holzkamp 1995, S. 191)

Nach Abbildung 17 kann eine Lernhandlung/Lernbegründung expansiver und defensiver Natur sein. Eine expansive Lernhandlung zielt auf die lernende Erweiterung/Erhöhung der Verfügung/Lebensqualität und damit auf eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe ab. Ist die Lernhandlung erfolgreich, entsteht eine Verfügungserweiterung, die Holzkamp als Weltverfügung bezeichnet.

Expansiv begründetes Lernen bedeutet also *„nicht Lernen um seiner selbst, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen Spaß an der Sache o. ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluss erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben“* (Holzkamp 1995, S. 191).

Eine defensive Lernhandlung dagegen zielt nur auf die Abwehr einer Beeinträchtigung und Bedrohung ab und will als Ergebnis die Überwindung der primären Handlungsproblematik, nicht aber die Lösung einer Lernproblematik mit dem Ziel einer erweiterten gesellschaftliche Teilhabe. Dieses defensive Lernen

kommt oft bei Schülern vor, die den Anforderungen des Lehrers nur minimalistisch nachkommen und den Lernaufwand so gering wie möglich halten. Es kann aber auch bei Erwachsenen stattfinden, vor allem wenn sie ohne Eigeninteresse dazu verpflichtet werden, einen Lehrgang o. Ä. zu absolvieren. Das Lernen wird in solchen Fällen sehr stark eingeschränkt.

Bei der Unterscheidung von expansivem und defensivem Lernen bewegt man sich auf einer subjekttheoretischen Ebene. Diese ermöglicht das Erforschen von Begründungen, warum jemand lernt bzw. nicht lernt, und erweitert den bisherigen Rahmen der Forschung über die Bedingungen des Lernens hinaus, unter denen dann ein bestimmtes Lernverhalten erweitert wird.

Nach Ludwig eröffnet *„der Begriff expansiven Lernens einen handlungstheoretisch begründeten Zugang zum Lernen als eine spezifische Form sozialen Handelns. Auf diese Weise wird ein Verstehen subjektiver Lerninteressen und Lernbegründungen (ein Verstehen des Selbst- und Fremdverständigungsprozesses) im Rahmen des Vergesellschaftungsprozesses denkbar und möglich“* (Ludwig 2005, S. 6).

Basierend auf Ludwig und Holzkamp kann Lernen als derjenige Handlungsmodus verstanden werden, der die gesellschaftliche Teilhabe des Menschen erweitert, indem gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten realisiert oder gesellschaftliches Wissen erweitert werden.

5.3 Grundlage zur Realisierung von Angebotsplanung an Hochschulen

5.3.1 Bildungsmanagement und Programmplanung

In diesem Kapitel wird die theoretische Basis für eine Analyse des Weiterbildungsprogramms im Rahmen des Bildungsmanagements an Hochschulen vorgestellt. Unter Bildungsmanagement wird die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von soziotechnischen Systemen verstanden, die dem Zweck der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen (vgl. Seel & Hanke 2015, S. 719 und Müller 2009, S. 32). Dabei umfasst Bildungsmanagement zwei Handlungsebenen: Bildungsbetriebsmanagement und Bildungsprozessmanagement. Während es beim Bildungsbetriebsmanagement um die Leitung und Führung einer Bildungsinstitution

geht (Organisation, Personal, Finanzierung, Marketing und Controlling), fokussiert Bildungsprozessmanagement die Planung, Organisation und Gestaltung von Bildungsprozessen (Bildungsbedarfsanalyse, Programmplanung, Durchführung und Evaluation) (vgl. Griesse & Marburger 2011, S. 14 f. und Müller 2009, S. 86 f.).

Nach Gieseke 2003 hängen Bildungsmanagement und Programmplanung voneinander ab, wenn eine Institution personell und finanziell unterversorgt ist. Das Management hat die gesamten Abläufe einer Institution im Blick und steuert den Prozess im Innern. Zudem präsentiert das Management die Institution nach außen und steht für die leitende organisierende Instanz der Entwicklung und Modernisierung der Institution. Dadurch beeinflusst das Management im positiven wie im negativen Sinn die Programmplanung. Die Programmplanung hat zwar bei der Kursleiter- und Dozent/innengewinnung mit Organisation zu tun, ihr Inhalt ist aber durch den pädagogischen Anspruch der Institution bestimmt.

Programmplanung ist der pädagogische Kern des Handelns in den Weiterbildungsinstitutionen, basierend auf interdisziplinären Befunden. Ein Programm muss auf regionale, trägerorientierte und teilnehmerbezogene Prämissen hin begründbar sein. Während das Programm für die konzeptionelle pädagogische Philosophie einer Institution steht, soll das Bildungsmanagement das Profil einer Institution in der Weiterbildungslandschaft verdeutlichen.

Dabei haben Bildungsmanagement und Programmplanung in einer Institution nicht nur getrennte, sondern auch gemeinsame Aufgaben, bei denen es um Anforderungen geht, die sowohl aus der Sicht der Leitung als auch aus der Sicht einer pädagogisch begründeten Programmplanung einen inhaltlichen Input benötigen. Wenn institutionelle Prämissen und Vorgaben in der Programmplanung berücksichtigt werden, wird dies als Kooperatives Management bezeichnet (vgl. Gieseke 2003, S. 193 f.). Das kooperative Management wird in Abbildung 18 schematisch dargestellt.

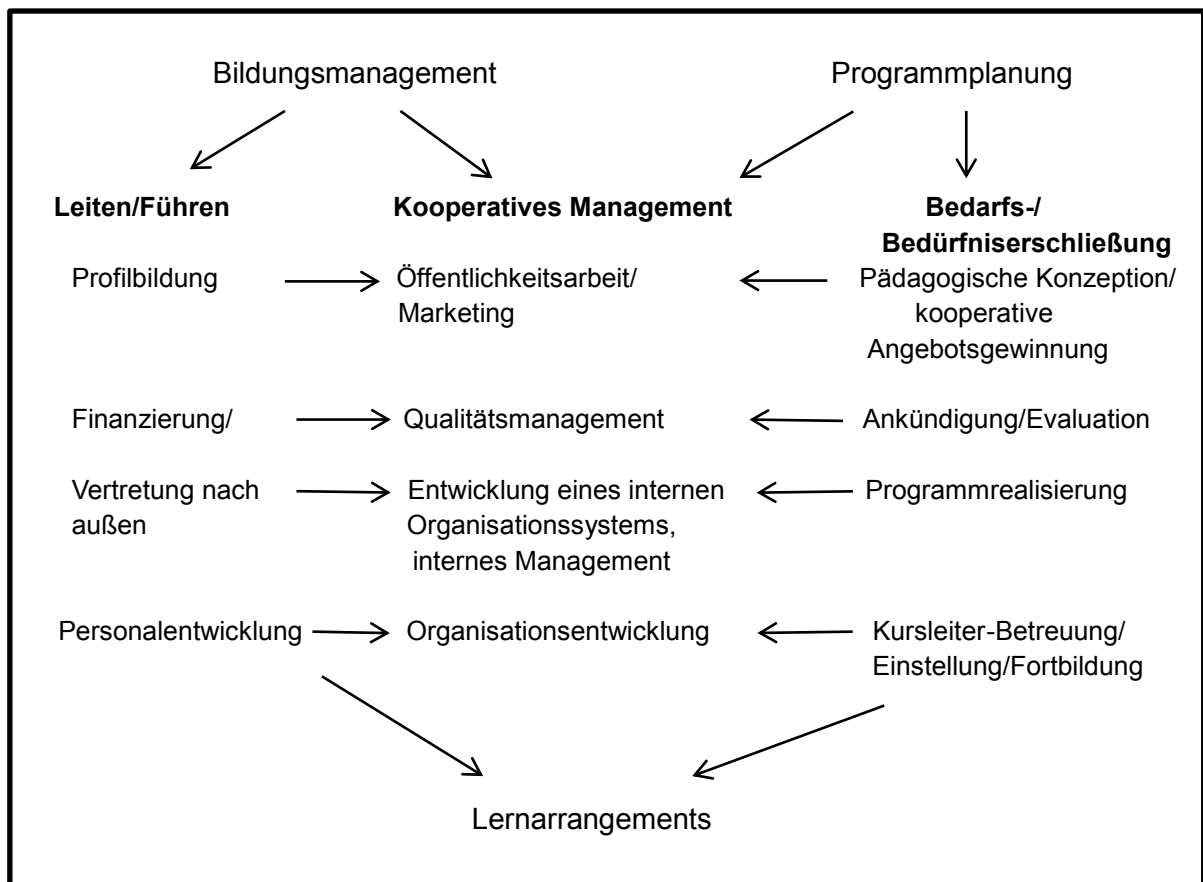


Abbildung 18: Kooperatives Management, Planungshandeln und Bildungsmanagement der Institution
(Quelle: Gieseke 2003, S. 194)

5.3.2 Begriffsklärung Motive, Interessen, Erwartungen und Bildungsbedürfnisse

Um den Grad der Übereinstimmung zwischen Motiven, Interessen, Nutzenerwartungen und Bildungsbedürfnissen der Älteren und den Angeboten aus der Sicht der Planenden zu ermitteln, ist es sinnvoll, an dieser Stelle die Begriffe voneinander abzugrenzen.

Ein Motiv bezeichnet eine relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft, die durch eine Vorliebe für bestimmte Arten von Zielen zum Ausdruck kommt. Nach Heckhausen (1989) werden Motive aufgefasst als überdauernde Dispositionen, die eine definierte Inhaltssklasse von Handlungszielen (angestrebten Folgen der eigenen Handlung) umfassen. Es handelt sich um relativ konstante Wertungsdispositionen „höherer“ Art.

Sie sind für die Aufrechterhaltung der Funktionen des Organismus nicht entscheidend, sie sind nicht angeboren, sondern entwickeln sich Laufe der Ontogenese, sie unterliegen auch soziokulturellen Einflüssen (vgl. Heckhausen 1989, S. 9 f.).

Seel & Hanke (2015) stimmen damit überein und definieren Motive als psychische Dispositionen, die sich während der persönlichen Entwicklung als durchgehende und charakteristische Dispositionen eines Individuums herausbilden. Wenn es zu einem bestimmten Verhalten kommt, werden im Regelfall Motive durch Anreize der Situation angeregt, wobei die Verhaltensweisen einer Person nicht Gegenstand, sondern die Folge von Motivanregungen sind. Denn die Anregung desselben Motivs kann verschiedenartige Verhaltensweisen nach sich ziehen. Aus der Wechselwirkung eines Motivs (Disposition einer Person) und den Anreizen einer Situation ergibt sich die Motivation als momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel (vgl. Seel & Hanke 2015, S. 416).

Den Planenden des Seniorenstudiums müssen die Motive der Älteren bekannt sein. Nur so sind sie in der Lage, das Weiterbildungsangebot genau auf diese Zielgruppe abzustimmen.

Im Allgemeinen ist Interesse die kognitive oder emotionale Gerichtetheit als Disposition zu Verhaltens- und Handlungstendenzen, die auf sachliche Gegebenheiten, auf Tätigkeiten oder Erlebnisse gerichtet sind. Sie können individuell variieren und unterscheiden sich in Intensität und Dauer. Nach Grotluschen 2010 ist Interesse keine stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern ein flexibles Konzept, das mit den Gegenständen variiert (vgl. Grotluschen 2010, S. 7 und Schröder 2001, S. 174).

Aus Sicht der pädagogischen Psychologie wird Interesse als Form der Lernmotivation thematisiert. Lernmotivation lässt sich definieren als Bereitschaft eines Menschen, eine Aktivität vornehmlich deswegen auszuführen, weil sie sich davon Kompetenzzuwachs verspricht. Der Begriff Lernmotivation steht für vielfältige kognitive und emotionale Prozesse, die eine Selbststeuerung zielgerichteten Verhaltens ermöglichen, z. B. Erwartungshaltungen oder handlungsbegleitende Emotionen wie Lernfreude. Darüber hinaus ist die Ausprägung der Lernmotivation

eines Lernenden abhängig von der wechselseitigen Beziehung zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Müller 2006, S. 49).

Schiefele & Prenzel (1994) und Krapp (1998) kritisierten die Theorien der Lernmotivation in zwei Punkten: die Inhaltlichkeit von Motivation und die Ausprägung der Motivation. Sie argumentierten, dass es in pädagogischen Kontexten nicht sinnvoll sein könne, den Gegenstand der motivierten Beschäftigung nicht zu berücksichtigen. Der Inhalt muss in die Definition integriert werden. Hinsichtlich der Ausprägung müssten zentrale pädagogische Zielvorstellungen berücksichtigt werden. Diese Interessen werden durch drei zentrale Merkmale bestimmt: die Selbstintentionalität, die emotionale Komponente und die kognitiven Aspekte von Interessen. Somit beruft sich die pädagogische Interessentheorie auf ein Menschenbild, das von der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus geprägt ist. Schiefele, Krapp und Prenzel gehen davon aus, dass Menschen ihr Wissen über die Wirklichkeit selbst konstruieren können und deshalb Lernen immer nur eigenaktiv sein kann. Ein Gegenstand ist im Rahmen der pädagogischen Interessentheorie nicht nur ein konkretes Ding, sondern das, was die Person für sich als Interessengegenstand sieht. Interesse wird im Gegensatz zum Motiv nicht wertneutral verwendet. Es ist eine spezifische Form von Motivation; sie ist durch Merkmale geprägt, die bildungswirksam sind, wie z. B. Freiwilligkeit, positive Emotionalität und Erkenntnisorientierung (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 43 ff., Krapp 1998, S. 190 f. und Schiefele & Prenzel 1994, S. 820).

In Bezug auf das Seniorenstudium bedeutet das, dass Ältere nicht „fremdbestimmt“ lernen. Damit ist gemeint, dass sie nicht in einer vorgegebenen Struktur funktionieren müssen, da sie nicht dem Zwang unterliegen, einen Abschluss zu erwerben. Sie lernen aus eigenem Antrieb, um ihr Wissen zu erweitern und auch um einen Zugewinn an Lebensfreude, durch die positiv besetzte Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung, zu erlangen.

Eine Erwartung bezeichnet eine subjektive Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, die eine Person über das Eintreten eines Ereignisses zu einem bestimmten Zeitpunkt hat. Jeder Erwartung liegt die Erfahrung der Person oder ihr Wissen über den Gegenstand der Erwartung zugrunde, aufgrund dessen diese Einschätzung

angestellt wird. Zudem muss sie auch bedeutsam für die Person sein. Aus Sicht der Psychologie bezieht sich Erwartung auf die Annahme eines zukünftigen Ereignisses. Nach Heckhausen (1989) lassen sich vier Arten von Erwartungen unterscheiden: Situation, Handlung, Ergebnis und Folge. Die Situations-Ergebnis-Erwartungen ($S \rightarrow E$) entsprechen dem subjektiven Wahrscheinlichkeitsgrad, der zu einem zukünftigen Ergebnis führt ohne eigene Handlungen. Die subjektive Wahrscheinlichkeit wird durch die Handlungs-Ergebnis-Erwartung ($H \rightarrow E$) ausgedrückt, welche davon ausgeht, dass eine Situation durch eine Handlung geändert werden kann. Die Handlungs-bei-Situation-Ergebnis-Erwartungen ($H-S \rightarrow E$) stellen den subjektiven Wahrscheinlichkeitsanteil dar, der aufgrund externer Umstände die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen beeinflusst. Die Ergebnis-Folge-Erwartungen ($E \rightarrow F$) beschreiben den Grad der Instrumentalität eines Ergebnisses für das Eintreten einer Folge mit spezifischem Anreizwert (vgl. Heckhausen 1989, S. 468).

Sowohl für die inhaltliche Planung als auch für die Gestaltung der äußeren Struktur des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots müssen die Erwartungen der Älteren bekannt sein. Um eine maximale Übereinstimmung zwischen Angebot und Erwartungen zu erreichen, ist es wichtig, die Lehrveranstaltungen diesbezüglich auszuwerten.

In der Alltagssprache werden unter dem Begriff des Bedürfnisses das Verlangen, der Wunsch, die Ansprüche oder etwas zum Leben Notwendiges verstanden. Konkret bezeichnet ein Bedürfnis vornehmlich das Gefühl eines Mangels, wobei meist zwischen einem objektiven Bedürfnis, d. h. einem körperlichen oder psychischen Mangelzustand (z. B. Hunger), und einem subjektiven Bedürfnis, dem Erleben eines Mangelzustands, unterschieden wird. Beide Formen gelten als Handlungsantriebe (vgl. Kruse 2007, S. 55). In der Psychologie wird Bedürfnis oft definiert als Zustand oder Erleben eines Mangels, verbunden mit dem Wunsch, ihn zu beheben, oder als das Verlangen, einem Mangel Abhilfe zu schaffen. Dieser allgemeine psychologische Begriff, dem die Termini Motiv (Psychologie) und Motivation sinnverwandt sind, ist Bezugspunkt der Darstellung und den wirtschaftswissenschaftlichen, philosophischen oder anderen Verwendungen des

Begriffs verwandt (vgl. Wirtz 2013, S. 246).

Die Bildungsbedürfnisse im Erwachsenenalter sind meist durch Defizite in der Alltagsbewältigung verursacht. Oft besteht auch die Notwendigkeit, sich im beruflichen Bereich weiterzubilden. Darüber hinaus besitzt jeder Mensch ein natürliches Erkenntnisinteresse, das nicht durch Brauchbarkeitserwägungen motiviert ist. Der Wunsch nach Qualifikation (Allgemeinwissen und Ausbildung), Kommunikation (Gemeinschaft und Austausch) und Kompensation (Ausgleich zum Berufswissen und zu einseitiger Berufstätigkeit) ist die Triebfeder dafür, sich auf Bildungsprozesse einzulassen. Dabei verschiebt sich im Laufe des Lebens die Gewichtung dieser drei Bereiche wegen veränderter sozialer und ökologischer Konstellationen (vgl. Baumgart & Bücheler 1998, S. 48 f.).

Im Alter spielen bei den Bildungsbedürfnissen vor allem der Wunsch nach Teilhabe durch Kommunikation, Kompensation sowie das natürliche Erkenntnisinteresse eine Rolle. Die wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht den Älteren Kommunikation zu gesellschaftlich relevanten Themen und somit Teilhabe. Kompensation spielt in sofern eine Rolle, dass die Themen der Weiterbildung keinem beruflichen Zweck mehr dienen müssen. Auch steht jetzt einfach das natürliche Erkenntnisinteresse im Vordergrund. Ältere lernen aus Freude, Neugier, Neues zu entdecken.

5.3.3 Rahmen für Lernen und Bildung älterer Menschen

Die Kenntnis der Bedingungen für Lernen und Bildung älterer Erwachsener ist sowohl für den Lehrenden als auch für die Gestaltung von erwachsenengerechten Fortbildungen erforderlich, um den Teilnehmern durch geeignete lernfördernde Maßnahmen einen optimalen Lernerfolg zu ermöglichen. Dabei gibt die Kenntnis der Bedingungen dem Lehrenden Hinweise darauf, wie er den betreffenden älteren Menschen unter Umständen besser motivieren kann und welche speziellen Lernhilfen im individuellen Fall besonders angebracht erscheinen. Auch dieses Wissen hilft ihm, die Lernziele zu erkennen und festzustellen, was mit einiger Aussicht auf Erfolg angestrebt werden kann (vgl. Schmiel 1991, S. 17).

Menschen des 3. und 4. Lebensabschnittes werden als „älter“ bezeichnet. Ersterer (autonomes Alter) meint die Lebensphase, in der die Absicherung der Familie und

der nachwachsenden Generation bereits erfolgt und man frei von familiären sowie beruflichen Verpflichtungen ist. Bildung ist für diese Menschen sowohl ein Teil ihrer Lebensgestaltung als auch eine Bereicherung ihres Lebens und spielt im 3. Lebensalter eine große Rolle. Die Lebensqualität steigt, weil Bildung Freude am fortdauernden Wachstum von Kenntnissen und Fähigkeiten schenkt. Das 4. Lebensalter (abhängiges Alter) ist gekennzeichnet durch einsetzende physische und psychische Beschränkungen. Dies reicht vom Mangel an Aufgaben über abnehmende Sozialkontakte und gesundheitliche Einschränkungen bis zur Hilfe- und Pflegebedürftigkeit. Bildung ist für diese Menschen eine Fülle von wichtigen Funktionen, vom Sozialkontakt über psychosoziales und mentales Training bis zum möglichst langen Erhalt selbständiger Lebensführung (vgl. Heidenreich 2005, S. 167 ff.). Deswegen ist Bildung im 3. und 4. Lebensalter für die älteren Menschen selbst eine dringliche Notwendigkeit zur Verbesserung der eigenen Lebensqualität.

Nach Schmiel 1991, Köster 2009 und Kolland 2011 können drei unterschiedliche Voraussetzungen für Lernen und Bildung älterer Menschen unterschieden werden:

- persönlichkeitsstrukturbezogen
- lerngegenstandsbezogen
- lernfähigkeitsbezogen.

Die persönlichkeitsstrukturbezogenen Lernvoraussetzungen (z. B. Selbstkonzept, Wertvorstellungen, Anspruchsniveau und Energiezustand) sind die generelle Einstellung zum Lernen und zur Weiterbildung und die Sicherheit oder Unsicherheit, mit der ein Lernender einer Situation begegnet. Die zweite Bedingung besteht aus den lerngegenstandsbezogenen Lernvoraussetzungen, über die der Betreffende zu Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme im Hinblick auf deren Lernanforderungen verfügt. Hierzu gehören die Verhaltensdisposition (wie z. B. Alltagswissen und individuelle Lern- und Bildungserfahrungen) im Bereich der zu erlernenden motorischen Fertigkeiten, das motorische Geschick und die Vorkenntnisse in den Bereichen des Wissens, der geistigen Fähigkeiten, Einstellungen und Einsichten. Dabei werden beim Lernen älterer Menschen neue Wissensinhalte mit diesen bereits erworbenen Anlagen verglichen und rekonstruiert. Der dritte Aspekt sind die lernfähigkeitsbezogenen Lernvoraussetzungen. Dieser Komplex umfasst die

generelle Lernbereitschaft (z. B. Alter, Geschlecht und Schulbildungsniveau) und die Lernenergie, die Fähigkeit zum Erlernen bestimmter motorischer Fertigkeiten und zum Erwerb von Wissen, die Merkfähigkeit, die Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zum Einsatz von Lerntechniken bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung. Insbesondere ist die kognitive Leistungsfähigkeit bis ins hohe Alter gegeben, deswegen treten kaum Einschränkungen in der Lernfähigkeit auf. Doch reicht der Nachweis der Lernfähigkeit noch nicht aus, um eine Lernbereitschaft zu begründen. Die kognitive Leistungsfähigkeit ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Lernen und Bildung (vgl. Schmiel 1991, S. 23, Köster 2009, S. 98 und Kolland 2011, S. 02-4). Zusammenfassend können der Tabelle 11 die Aspekte für Lernen und Bildung älterer Menschen entnommen werden.

Aspekte für Lernen und Bildung älterer Menschen
<p>persönlichkeitsstrukturbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstkonzept, Wertvorstellungen, Anspruchsniveau, Energiezustand, Einstellung zum Lernen und zur Weiterbildung, Sicherheit/Unsicherheit, Introvertiertheit/Extravertiertheit usw.
<p>lerngegenstandsbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erreichter Lernstand und erworbene Verhaltensdisposition (wie z. B. Alltagswissen und individuelle Lern- und Bildungserfahrungen) im Bereich der Fertigkeiten, Kenntnisse, geistigen Fähigkeiten, Einsichten, Einstellungen usw.
<p>lernfähigkeitsbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - generelle Lernbereitschaft (wie z. B. Alter, Geschlecht und Schulbildungsniveau) und Lernenergie - Fähigkeit zum Erlernen (best.) motorischer Fertigkeiten, von (best.) Kenntnissen, von (best.) geistigen Fähigkeiten u. ä. - geistige Beweglichkeit/Umstellungsfähigkeit (Flexibilität) - Denkfähigkeit einschl. Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Abstraktionsfähigkeit - Ausmaß der Beherrschung der Lerntechniken und der Techniken geistigen Arbeitens - Fähigkeit zum Erlernen von komplexen Sachverhalten - Lerntempo - Umlernfähigkeit/Rigidität - erreichte Sicherheit und Aktivität in Lernsituationen - Ausmaß des geistigen Trainings - Fähigkeit, Sachverhalte zu behalten - Anwendungsfähigkeit

Tabelle 11: Drei Aspekte für Lernen und Bildung älterer Menschen

(Quelle: eigene Darstellung nach: Schmiel 1991, S. 24, Köster 2009, S. 98 und Kolland 2011, S. 02-4)

Weiterhin ist die Kenntnis der Ursachen von Lernschwierigkeiten älterer Menschen für ein lernförderndes Vorgehen in der Weiterbildung nötig. Unter Lernschwierigkeit wird eine Eigenschaft verstanden, die von einem optimalen Lernverhalten²² abweicht und dazu führt, dass das individuelle Lernleistungsergebnis von der erwarteten Durchschnittsleistung einer Vergleichsgruppe (Sozialnorm) abweicht. Bei der Mehrzahl der älteren Menschen finden sich bei geringer Vorbildung, größerem Zeitabstand vom letzten organisierten Lernen und insbesondere geringem geistigen Training im Beruf Schwierigkeiten bei der Umstellung auf die neue Lernsituation, verbunden mit Unbeholfenheit, Unsicherheit und zum Teil sogar Ängstlichkeit. Im Zusammenhang damit ergibt sich eine Zurückhaltung bei Fragen und Äußerungen und eine geringe Risikobereitschaft aus Furcht, sich vor den anderen Teilnehmern zu blamieren. Dazu kommt die Angst vor neuen, unbekannten Anforderungen und vor der Konkurrenz mit Jüngeren. Vor allem findet sich eine starke Verunsicherung bei älteren Menschen, wenn sie unter Leistungs- und Lernerfolgskontrolle und Zeitdruck lernen sollen. Je unsicherer sie sind, um so mehr sind für ihre Bereitschaft zum Weiterlernen Erfolgsbestätigungen und andere Bekräftigungen erforderlich. Eine andere wichtige Ursache für Lernschwierigkeiten ist das eigene Bild vom Altern. So ist ein eigenes positives Bild von der Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter förderlich. Personen mit einem positiven Altersbild haben eine durchschnittlich längere Lebenserwartung von sieben Jahren. Dagegen trägt ein negatives Altersbild als

²² Im Gegensatz zu den Lernvoraussetzungen bezeichnet Lernverhalten die Auswirkungen der Lernvoraussetzungen unter den Einflussgrößen der Lehr-Lernsituation. Nach Schmiel zählen zu den lernwichtigen Eigenschaften älterer Erwachsener verschiedene Elemente des Lernverhaltens, die in der konkreten Lernsituation beobachtet werden können. Im Lernverhalten fließen die verschiedenen Teilverhaltensausformungen zusammen, für den Lehrenden wird das aber nur durch die beobachtbaren Teilausformungen erkennbar, die Beobachtungsergebnisse lassen sich durch das Einfühlungsvermögen des Lehrenden ergänzen. Zwischen Lernvoraussetzungen und Lernverhalten besteht ein enger Zusammenhang. Deshalb kann einerseits ein bestimmtes Lernverhalten seine Ursache in speziellen Lernvoraussetzungen haben, andererseits kann sich eine bestimmte Lernvoraussetzung direkt in der Lehr-Lernsituation zeigen (vgl. Schmiel 1991, S. 25).

wesentlicher Teil der Rahmenbedingungen dazu bei, sowohl die Gedächtnisleistung als auch die Lern- und Leistungsfähigkeit älterer Menschen zu mindern (vgl. Schmiel 1991, S. 43 und Köster 2009, S. 96).

Nach meiner Auffassung sind die Berücksichtigung der lernwichtigen Bedingungen und die Kenntnis der Ursachen für Lernschwierigkeiten wichtig, weil die genannten Erscheinungen sich wechselseitig beeinflussen; durch unterschiedliche unterstützende Maßnahmen von Seiten des Lehrenden können eventuelle Lernschwierigkeiten beseitigt werden. Aus diesem Verständnis sind didaktische Überlegungen für Lernen und Bildung älterer Menschen anzustellen. Ältere Menschen lernen grundsätzlich nicht schlechter als jüngere, sondern anders. Dabei können sie frühere Erfahrungen mit Lernen und Bildung im Rahmen der Familie, der Schule und des Berufs für das Neulernen, Umlernen und Weiterlernen besser anwenden. Deswegen sind durch Einbeziehung des Vorwissens, des Alltags- und Erfahrungswissens der Teilnehmenden, durch Biografie- und Lebensphasenbezugnahme, durch Berücksichtigung ihrer Interessen und insbesondere durch intergenerationelles Lernen oder Zusammenarbeit die Lernschwierigkeiten älterer Menschen aufzulösen. Darüber hinaus spielen bei der Gestaltung von Bildungsangeboten die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Leistungsfähigkeit, das Bildungsziel und die Motivation der Teilnehmer eine große Rolle.

6 Methodisches Vorgehen

In den folgenden Kapiteln wird erläutert, welche Methode und Instrumente für die Erhebung und Auswertung gewählt wurden und warum sie geeignet sind.

6.1 Untersuchungsdesign

Bei dem hier vorliegenden Untersuchungsdesign handelt es sich um einen sogenannten mixed-methods-Ansatz. Die geplanten Erhebungen beinhalten eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, die in drei Teiluntersuchungen gegliedert werden können: schriftliche Befragung, Experteninterviews und Einzelinterviews. Die Untersuchung fand auf Hochschulebene, Angebotsebene und individueller Ebene statt.

Für die Hochschulebene und die Angebotsebene werden die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote und -programme für ältere Erwachsene an ausgewählten deutschen Universitäten (Frankfurt am Main, Mainz, Oldenburg, Ulm und Wuppertal) durch Experteninterviews untersucht. Damit werden Erkenntnisse über die Weiterbildungsarbeit mit älteren Erwachsenen an deutschen Universitäten erschlossen.

Die Analysen auf der Hochschulebene beziehen sich auf Organisationsformen und Management der Weiterbildung, Finanzierung der Weiterbildungsangebote, Hochschulmarketing und Entwicklungsperspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Untersuchungen auf der Angebotsebene umfassen Weiterbildungssituation (Ziel, Teilnehmerzahl, Angebotsformen, Themen usw.), Qualität des Weiterbildungsangebots (z. B. Didaktisches Konzept und Methoden, Nutzung von IT-Medien, Qualitätssicherung und Evaluation usw.) und Gestaltung der Weiterbildungsangebote (z. B. Planung, Durchführung und Entwicklungstrend usw.).

Auf der individuellen Ebene wird eine Datenerhebung durchgeführt, um die Variablen

Motiv, Erwartung, Interesse, Zufriedenheit, Auswirkung und Wünsche der Teilnehmer/innen zu untersuchen. Dazu wird an ausgewählten deutschen Universitäten eine schriftliche Befragung durchgeführt, die sowohl qualitative als auch quantitative Anteile hat.

Zusätzlich werden drei Einzelinterviews durchgeführt, um die persönliche Auswirkung der Teilnahme an ausgewählten Weiterbildungsangeboten („Gasthörerstudium“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, „Jahreszeitenakademien: Frühjahrs- und Herbstakademien“ an der Ulm Universität und „Seniorenstudium“ an der Bergischen Universität Wuppertal) qualitativ zu erfassen.

Die drei Einzelinterviews sollen Aufschluss darüber geben, was sich bei ihnen und in ihrem Leben durch die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung verändert hat und was es für sie und ihr Leben bedeutet.

6.2 Schriftliche Befragung

Die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit umfasst ältere Studierende der deutschen Bevölkerung, die an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und -programmen für ältere Erwachsene an verschiedenen deutschen Universitäten teilgenommen haben. Zur Realisierung der Untersuchung wurde der Fragebogen als Datenerhebungsinstrument gewählt. Mit diesem Instrument lassen sich verschiedene Sachverhalte erfassen, und es kann in kurzer Zeit mit geringem Personalaufwand eine größere Zahl von Befragten erreicht werden. Außerdem gibt es verschiedene methodische und inhaltliche Vorteile, wie z. B. die Vermeidung von Interviewerfehlern, ehrliche und überlegtere Antworten, da mehr Zeit zum Ausfüllen gegeben ist (vgl. Mayer 2013, S. 101).

Nach Reinders (2011) wird ein Fragebogen als ein wissenschaftliches Instrument bezeichnet, *„bei dem Personen durch eine Sammlung von Fragen oder Stimuli zu Antworten angeregt werden, mit dem Ziel der systematischen Erfassung von Sachverhalten“* (Reinders 2011, S. 54).

Die Teilnehmer/innen wurden dazu kontaktiert und sollten sowohl offene als auch geschlossene Fragen, die über eine fünfstufige Rating-Skala beantwortet wurden, beantworten. Die Vorteile der offenen Fragen sind, dass die Befragten nach ihrer eigenen Vorstellung antworten können und vielfältige Antwortmöglichkeiten berücksichtigt werden können. Vorteile der geschlossenen Fragen sind, dass die Fragen schnell beantwortet werden und die Antworten aller Befragten gut miteinander verglichen werden können (vgl. Raithel 2008, S. 68 und Reinders 2011, S. 58 f.). Der Fragebogen gliedert sich in sechs Bereiche (vgl. Abbildung 19).

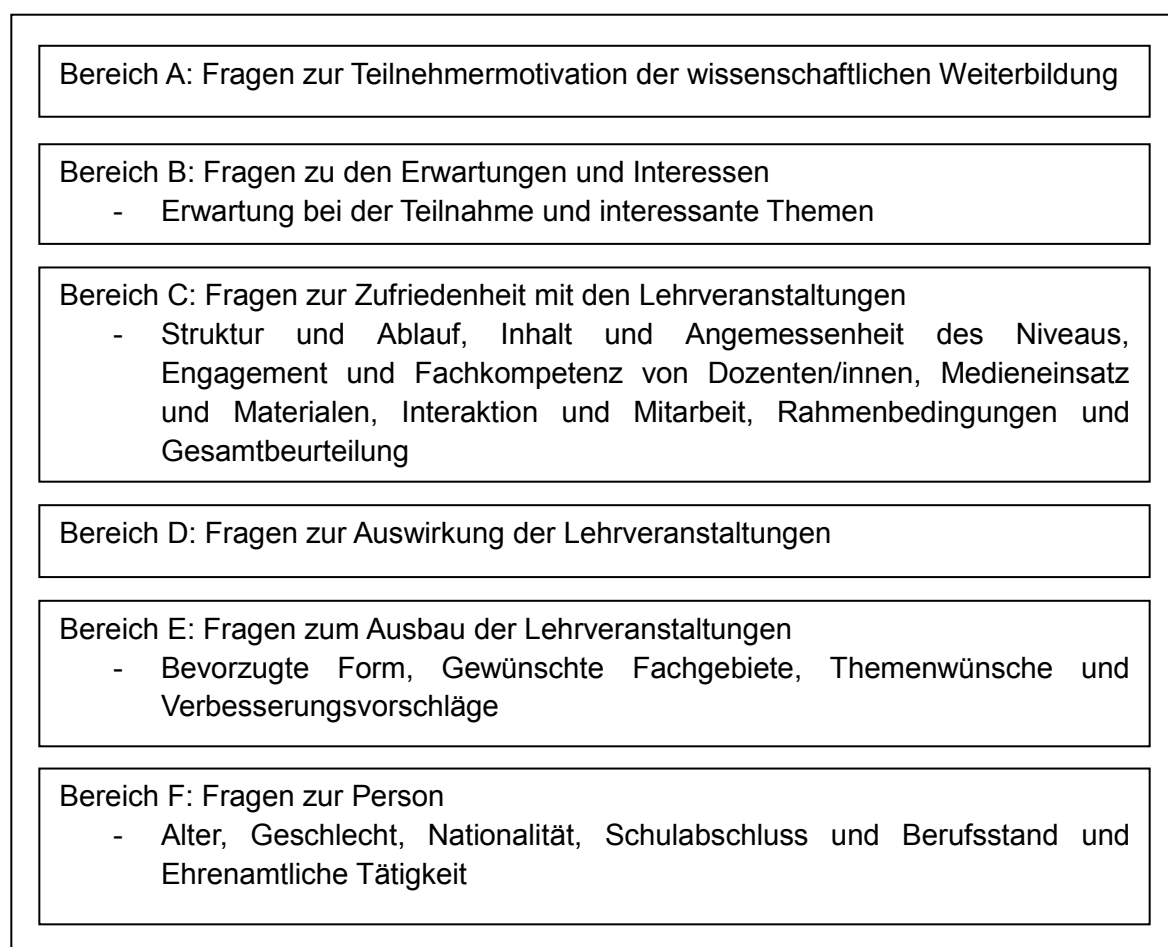


Abbildung 19: Struktur des Fragebogens
(eigene Darstellung)

Im Bereich A werden die Befragten zur Teilnehmermotivation der wissenschaftlichen Weiterbildung interviewt, warum sie sich für eine wissenschaftliche Weiterbildung entschieden haben. Bereich B umfasst Fragen zu den Erwartungen bei der Teilnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung und Interesse (Interessante

Themen) an der wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Bereich C handelt es sich um Fragen zur Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen (Struktur und Ablauf, Inhalt und Angemessenheit des Niveaus, Engagement und Fachkompetenz von Dozenten/innen, Medieneinsatz und Materialien, Interaktion und Mitarbeit, Rahmenbedingungen und Gesamtbeurteilung). Im Bereich D geht es um Fragen zur Auswirkung der Lehrveranstaltungen. Fragen zum Ausbau der Lehrveranstaltungen (Bevorzugte Form, Gewünschte Fachgebiete, Themenwünsche und Verbesserungsvorschläge) werden im Bereich E ermittelt. Im Bereich F werden Fragen zur Person (Alter, Geschlecht, Nationalität, Schulabschluss, Berufsstand und Ehrenamtliche Tätigkeit) erhoben. Der Fragebogen ist im Anhang beigelegt (Seite 252).

Durchführung der Befragung

Zu Beginn der Untersuchung wurden in der Zeit von Januar bis März 2014 sieben Universitäten, die über Angebote von wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen für ältere Erwachsene verfügen, per E-Mail kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert. Dabei wurden ein Fragebogen für Teilnehmer/innen, ein Interviewleitfaden für das Experteninterview und ein Einzelinterview in Form einer E-Mail an den/die Ansprechpartner/in für wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge versandt. Nachdem fünf der sieben Universitäten ihr Interesse bekundeten, wurde eine schriftliche Befragung an diesen Hochschulen durchgeführt.

In der Zeit vom Wintersemester 2013/2014 bis Wintersemester 2014/2015 wurden ältere Studierenden in durch die Programmleitung der jeweiligen Universität ausgewählten Kursen an den fünf Universitäten schriftlich befragt. Die Durchführung der Fragebogenaktion bestand aus drei Formen:

- Die Fragebogen wurden an die Experten persönlich übergeben, die sie dann an die Teilnehmer/innen austeilten, d. h., am Ende einer Veranstaltung hat der/die Kursleiter/in jede teilnehmende Person gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Danach wurden sie per Post an mich zurückgesandt. Auf diese Weise wurde der Fragebogen an drei Universitäten (Frankfurt am Main, Mainz und Wuppertal) ausgefüllt.

- Der Fragebogen wurde per E-Mail versandt und entweder per E-Mail oder per Post zurückgesandt, d. h., der Kursleiter hat eine E-Mail mit dem Fragebogen im Anhang an die Teilnehmer/innen verschickt; diese konnten den Fragebogen direkt an ihrem Rechner ausfüllen und per E-Mail an mich zurückschicken, oder sie konnten den Fragebogen ausdrucken, per Hand ausfüllen und ihn per Post an mich verschicken. Mit diesem Verfahren wurde der Fragebogen an der Universität Oldenburg beantwortet.
- Der Fragebogen wurde direkt vor Ort ausgefüllt, d. h., er wurde den Teilnehmenden vorgestellt, an sie verteilt und ausgefüllt. Diese Vorgehensweise wurde an der Universität Ulm (Frühjahrsakademie vom 24.- 28. März 2014) angewandt.

6.3 Experteninterviews

Für diese Untersuchung wurde das Experteninterview mit explorativem Charakter als Datenerhebungsmethode gewählt. Allgemein gilt eine Person als Experte, wenn sie über einen Wissensbestand auf dem interessierten Themengebiet verfügt oder die Person selbst einen Teil dieses Forschungsfeldes ausmacht. Gläser und Laudel (2010) beschreiben die spezifische Rolle des Experten als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen (vgl. Gläser & Laudel 2010, S.12). Damit kann ein Experte sowohl als eine Person mit Spezialwissen über bestimmte Sachverhalte als auch als Verantwortlicher für den Entwurf und die Bereitstellung von Problemlösungen verstanden werden. Diese Definitionen eignen sich für meine Fragestellung, denn die Personen setzen sich bei ihrer beruflichen Arbeit mit Älteren mit Erziehungsfragen (Bildungsfragen) auseinander und verfügen über besonderes Wissen bezüglich der auftretenden Probleme. In meiner Untersuchung geht es darum, wie sich die Weiterbildung für Ältere an deutschen Universitäten entwickelt hat, wo die Schwerpunkte liegen und welche Erfahrung Experten damit gemacht haben.

Das Experteninterview ist sowohl eine spezifische Form qualitativer Interviews, in denen die Befragten als Spezialisten für bestimmte Konstellationen befragt werden, als auch eine besondere Form des Leitfadentinterviews, in der die Befragten in ihrer Funktion als Experten für bestimmte Handlungsfelder interessant sind. Das

Experteninterview bezieht sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt, und die Befragten werden nicht als Einzelperson, sondern als Repräsentanten einer Organisation oder Institution und als Verantwortliche für Problemlösungen oder organisatorische Entscheidungen in die Untersuchung einbezogen. Dem Leitfaden kommt deswegen im Hinblick auf den Ausschluss unergiebigster Themen eine noch stärkere Steuerungsfunktion zu. Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der Experten heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren. Vor allem ermöglicht er in der Interviewsituation ein regelgeleitetes Vorgehen, das im weiteren Verlauf des Interviews die Basis für die geforderte Offenheit und Flexibilität der Gesprächsführung bildet (vgl. Stigler & Felbinger 2012, S. 141 f. und Mayer 2013, S. 38).

Das Leitfadeninterview eignet sich nach Gläser und Laudel (2010) als Erhebungsmethode,

- *„wenn in einem Interview mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und*
- *wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen“* (Gläser & Laudel 2010, S. 110).

Aus diesen Gründen wurde in meiner Untersuchung das Experteninterview als leitfadengestütztes Interview durchgeführt und hierfür ein Interviewleitfaden entwickelt. Die Fragen werden in sechs Themenbereiche unterteilt.



Abbildung 20: Struktur des Experteninterviewleitfadens
(eigene Darstellung)

Im Bereich A werden Fragen zur Person (Amtsdauer, Funktion und Tätigkeit) erhoben. Bereich B umfasst Fragen zur allgemeinen Weiterbildungssituation (Ziel, Teilnehmerzahl, Themen und Fachgebiete des Weiterbildungsangebots usw.). Im Bereich C handelt es sich um Fragen zur Qualität des Weiterbildungsangebots (Didaktische Konzepte und Methoden, Bevorzugte Formen, Nutzung von IT-Medien und Qualitätssicherung und Evaluation). Im Bereich D werden die Experten zur

Planung, Durchführung und zum Entwicklungstrend des Weiterbildungsangebots (Planung des Ausbaus des Weiterbildungsangebots, Medien der Bekanntgabe und Schwierigkeiten der Durchführung und Umsetzung) befragt, ferner, wie sie im Allgemeinen bei der Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene in ihrer Universität vorgehen. Im Bereich E geht es um Fragen zur Analyse von Institutionellen Bedingungen (Organisationsformen, Finanzierung und Hochschulmarketing) für den Erfolg wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene. Im Bereich F werden Fragen zum Gesprächsabschluss/Resümee (Empfehlungen für Ausbau und Kritik, Didaktische Konzepte für die Zukunft, Hoffnungen und Wünsche) gestellt. Der Experteninterviewleitfaden ist im Anhang zu finden (Seite 256).

Durchführung des Experteninterviews

Das Experteninterview wurde im Zeitraum Januar bis Mai 2014 durchgeführt. Dafür wurden fünf Experten ausgewählt, die sowohl über ein besonderes Wissen im zu untersuchenden Themenbereich verfügen als auch eine koordinierende oder leitende Funktion in ihren Universitäten ausüben. Außerdem wurde für die vorliegende Untersuchung beabsichtigt, möglichst unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf den gewählten Themenbereich zu berücksichtigen. Aus diesem Grund wurden folgende Experten ausgewählt:

- Leiterin der Geschäftsstelle der Universität des dritten Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Koordinatorin-Verantwortliche für Studieren 50 Plus und Gasthörerstudium an der Johannes Gutenberg Universität Mainz
- Leiterin für Gasthörerstudium und Studium Generale an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Stellvertretender Geschäftsführer des Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm
- Leiterin für das Seniorenstudium an der Bergischen Universität Wuppertal.

Nach vorheriger schriftlicher Anfrage wurden Gesprächstermine für diese fünf Experteninterviews per E-Mail vereinbart, und vor dem Gespräch wurde ein

Interviewleitfaden mit Fragen per E-Mail zugesandt.

Die Experteninterviews wurden im jeweiligen Arbeitszimmer an ihren Universitäten durchgeführt, wobei die durchschnittliche Interviewzeit 30 bis 45 Minuten betrug. Darüber hinaus wurden die Gespräche mit Videoaufzeichnung protokolliert und vollständig in Standardsprache transkribiert.

6.4 Einzelinterviews (Teilnehmerinterviews)

Als Datenerhebungsmethode wurde das qualitative Einzelinterview gewählt, um die Auswirkung der Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten auf ältere Erwachsene zu erfassen. Bei den qualitativen Einzelinterviews handelt es sich um eine Methodenkombination aus problemzentriertem Interview und Tiefeninterview.

Das problemzentrierte Interview ist eine Methode explorativen Verfahrens und lässt sich als offenes und halbstrukturiertes Interview kategorisieren. Nach Witzel (2000) zielt das problemzentrierte Interview *„auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“* (Witzel 2000, S. 1). Das bedeutet, der Forscher ist offen und wertneutral gegenüber den Erfahrungen der Befragten. Außerdem lässt das problemzentrierte Interview den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, aber es ist auf eine bestimmte Problemstellung ausgerichtet, die der Forscher einbringt und auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Forscher bereits vorher analysiert, wobei er bestimmte Aspekte erarbeitet hat, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind (vgl. Mayring 2002, S. 67 ff. und Lamnek 2010, S. 333).

Das problemzentrierte Interview eignet sich nach Mayring (2002) und Lamnek (2010) aus folgenden Gründen als Erhebungsmethode:

- Das problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren.

- Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wurde.
- Ein Leitfaden für das Interview ist zulässig, um alle dem Forscher wichtig erscheinenden Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen (vgl. Mayring 2002, S. 69 und Lamnek 2010, S. 337).

Die Äußerungen der Befragten können vor dem Hintergrund einer bestimmten theoretischen Vorstellung, zum Beispiel Psychoanalytische Theorie und Lerntheorie, betrachtet werden.

Das Tiefeninterview, manchmal auch Intensivinterview genannt, ist als eine Spezialform des qualitativen Interviews zu verstehen. Darin wird versucht, *„Bedeutungsstrukturierungen zu ermitteln, die dem Befragten möglicherweise selbst nicht bewusst sind“* (Lamnek 2010, S. 340). Das Tiefeninterview hat den Charakter sowohl eines offenen und ungezwungenen Gesprächs als auch eines alltagsweltlichen Gesprächs, durch das es gelingt, zu den Tiefenstrukturen vorzudringen. *„Durch die dezidierten theoretischen Vorstellungen des Forschers wird das Prinzip der Offenheit nicht mehr eingehalten. Gerade die Deutung der Aussagen des Befragten wird in einem ihm fremden Kontakt vorgenommen“* (Lamnek 2010, S. 340). Aus folgenden Gründen eignet sich das Tiefeninterview als Erhebungsmethode:

- Durch die offene Gesprächsführung entsprechen die Aussagen der Befragten eher der Wahrheit und spiegeln persönliche Gefühle und Erfahrungen zu dem Thema wider.
- Meinungen, Verhaltensweisen, unbewusste Einstellungen und Motive der Befragten werden erforscht und die Befragten werden nicht nur metrisch erfasst.
- Mithilfe des freien Interviews werden noch unbekannte, neue Sachverhalte, Hintergründe und tiefere Informationen des Themas entdeckt (vgl. Amend & Rieger 2008, S. 111 ff.).

Insgesamt eignet sich für die Durchführung des qualitativen Einzelinterviews eine Methodenkombination aus dem problemzentrierten Interview und dem Tiefeninterview, denn es geht im qualitativen Einzelinterview um die individuelle Bildungserfahrung und die Auswirkung von Weiterbildungsangeboten auf die

Teilnehmer/innen. Dabei wurde für die Durchführung aus dem problemzentrierten Interview und dem Tiefeninterview ein Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument entwickelt und eingesetzt. Die Die Fragen werden in vier Themenbereiche eingeteilt.

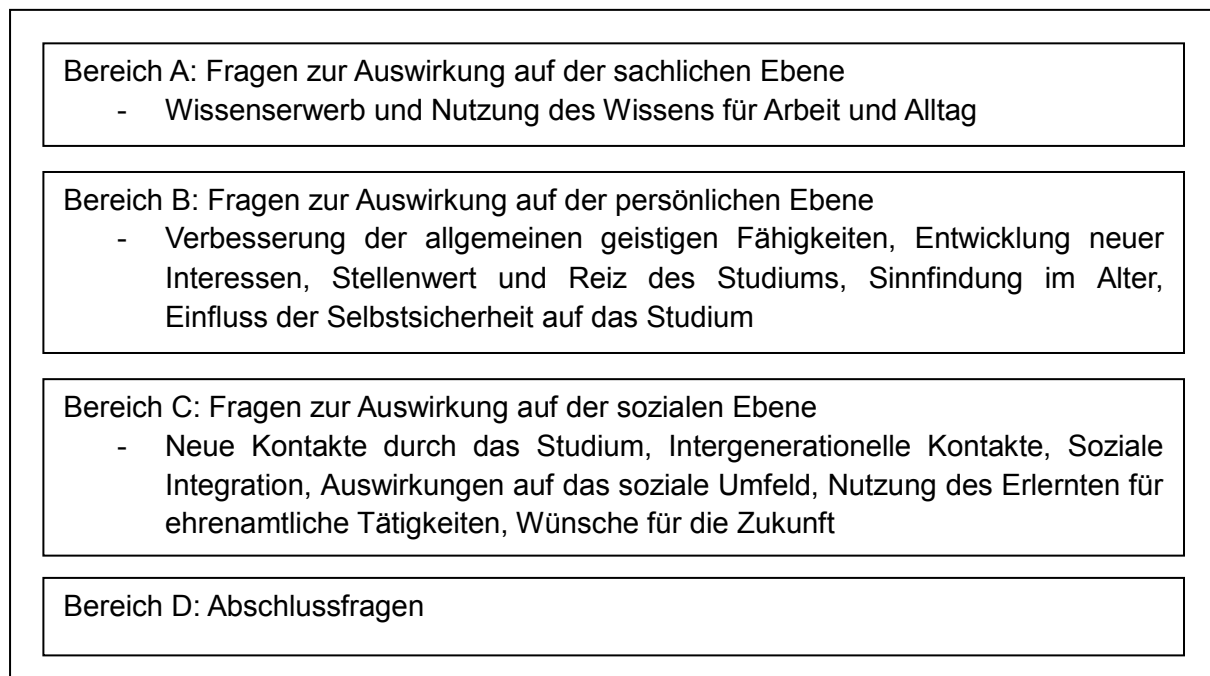


Abbildung 21: Struktur des Einzelinterviewleitfadens
(eigene Darstellung)

Beim Bereich A handelt es sich um Fragen zu den Erfahrungen der Teilnehmer/innen mit der Auswirkung ihres Studiums auf der sachlichen Ebene. Bereich B umfasst Fragen zur persönlichen Weiterentwicklung und Lebensgestaltung, wie die Teilnehmer/innen ihre erworbenen Informationen anwenden. Beim Bereich C geht es um Fragen zur Auswirkung auf der sozialen Ebene, wie sich das Studium über den unmittelbaren Teilnehmerkreis hinaus in das soziale und gesellschaftliche Umfeld der Teilnehmer/innen auswirkt. Im Bereich D wurden Fragen zur Person erhoben. Der Einzelinterviewleitfaden ist im Anhang zu finden (Seite 261).

Durchführung des Einzelinterviews

Die Einzelinterviews fanden von März bis Mai 2014 statt. Für ihre Durchführung wurden drei Personen ausgewählt, die von Experten empfohlen wurden und am gesamten wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramm an ihren Universitäten

teilgenommen haben. Nachfolgend werden die interviewten Teilnehmer/innen vorgestellt:

- Teilnehmer A ist seit über 20 Jahren an den wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen tätig und hat sowohl an „Forschendes Lernen“ als auch an der „Frühjahrsakademie“ an der Universität Ulm teilgenommen.
- Teilnehmer B ist seit über 12 Jahren am wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramm „Gasthörerstudium“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig.
- Teilnehmer C hat seit zwei Semestern am wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramm „Seniorenstudium“ an der Bergischen Universität Wuppertal teilgenommen.

Zu Beginn des Gesprächs wurden die drei Befragten per E-Mail über Zweck, Gegenstand und Vorhaben des Interviews informiert, der Gesprächstermin für diese drei Einzelinterviews wurde per E-Mail vereinbart. Vor dem Gespräch wurde ein Interviewleitfaden mit Fragen per E-Mail zugesandt.

Die Einzelinterviews wurden in dem von den Experten vorgeschlagenen Besprechungsraum an ihren Universitäten durchgeführt, die durchschnittliche Interviewzeit betrug 30 Minuten. Um eine genaue und nachvollziehbare Analyse der Interviews zu ermöglichen, wurden die Gespräche mit Videoaufzeichnung protokolliert und später wörtlich transkribiert.

6.5 Methoden der Auswertung

Die Analyse der Experteninterviews und der Einzelinterviews erfolgt nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eignet sich in besonderem Maße für die Auswertung von Interview-Daten, die durch Leitfaden-Interviews oder durch narrative Interviews gewonnen worden sind und die Dimensionen an subjektiven Erfahrungen und Meinungen wiedergeben. Nach dem Verfahren von Mayring kann die qualitative Inhaltsanalyse sowohl mit induktiver Kategorienentwicklung als auch mit deduktiver Kategorienanwendung erfolgen, sodass unter Einbeziehung theoretischer Vorinformationen die Exploration neuer Erkenntnisse ermöglicht wird. Es wird für die

Analyse der Interviews die Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet. Diese beinhaltet die Anwendung eines Kategoriensystems an das Material. Alle Textbestandteile die durch die Kategorien erschließbar sind, werden dementsprechend aus dem Material systematisch extrahiert (vgl. Mayring 2015 S. 97). Die Strukturierungsdimensionen richten sich nach den eingesetzten Interviewleitfäden und werden in der Analyse inhaltlich in weitere Ausprägungen anhand des Materials durchlaufend differenziert. Durch Materialdurchlauf der Analyse werden schließlich die Kategorien verfeinert und überarbeitet.

Die Auswertung der Befragung mittels Fragebögen wird mit Unterstützung des Statistikprogramms IBM Statistics SPSS 20.0 für Windows durchgeführt, die gewonnenen Daten werden aufbereitet und analysiert. Außerdem erfolgt die Auswertung der Fragebögen nach Methoden der statistischen quantitativen Datenanalyse mit der Ermittlung deskriptiver Statistiken der mit dem Fragebogen erfassten Merkmalsausprägungen. Bei den offenen Fragen werden mit einer quantitativen Inhaltsanalyse die Antworten nach bestimmten Merkmalsausprägungen bzw. Kategorien erfasst, die ähnliche oder gleiche Antworten zusammenfassen.

7 Ergebnisse der Experteninterviews (Angebotsebene und Hochschulebene)

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Erhebung präsentiert. Die zentralen Ergebnisse der Analyse werden nach „Angebotsebene“ (Kapitel 7.3 bis 7.5), „Hochschulebene“ (Kapitel 7.6) und „Individueller Ebene“ (Kapitel 8 bis 9) strukturiert. In Kapitel 10 werden sämtliche Ergebnisse vor dem Hintergrund der gesamten Arbeit diskutiert und bewertet. Bevor diese Ergebnisse erläutert werden, werden die fünf untersuchten Universitäten zunächst kurz vorgestellt.

7.1 Beschreibungen der Universitäten

Nun werden die fünf untersuchten Universitäten in Frankfurt am Main, Mainz, Oldenburg, Ulm und Wuppertal beschrieben.

Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main wurde 1914 als erste Stiftungsuniversität Deutschlands von Frankfurter Bürgern gegründet und ist heute die drittgrößte Universität Deutschlands. Im Wintersemester 2015/16 hat sie mehr als 47000 Studierende, die sich auf 16 Fakultäten verteilen. Die Fächerschwerpunkte liegen auf Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften. An der Goethe-Universität wurde 1982 die Universität des dritten Lebensalters (U3L) als eingetragener Verein gegründet mit dem Ziel der Öffnung der Universität bzw. der Lehrveranstaltungen für ältere Bürgerinnen und Bürger. Die U3L hat ihren Fächerschwerpunkt im Bereich Geschichtswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Philosophie und Neuere Philologien. Im Wintersemester 2015/16 haben sich 3633 ältere Studierende eingeschrieben. Bei dem Studienangebot der U3L handelt es sich um Programme ohne Abschluss, in denen die Lehrveranstaltungen aus den verschiedenen Programmbereichen frei zu einem individuellen Studienplan kombiniert werden können. Dabei bietet die U3L ein strukturiertes Studienprogramm mit Zertifikat an, das eine systematische Vertiefung wissenschaftlicher Interessen und den Erwerb eines Zertifikats ermöglicht.

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) wurde 1477 gegründet (Wiedereröffnung 1946) und zählte im Wintersemester 2015/16 mit rund 33000 Studierenden zu den zwölf größten Universitäten Deutschlands. Als Volluniversität bietet die JGU nahezu alle akademischen Disziplinen. Die Universität engagiert sich seit 1972 in der wissenschaftlichen Weiterbildung, verstärkt durch die Einrichtung des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) im Jahr 1999. Die Universität bietet seit 2001 ein strukturiertes Studienprogramm „Studieren 50 Plus“ an, das kein Gasthörerstudium ist und kein ordnungsgemäßes Studium ersetzt. Es beinhaltet Veranstaltungen und Seminare, welche an den Interessen älterer Menschen ausgerichtet sind, und bietet die Möglichkeit einer fachlichen Studienbegleitung sowie des Erwerbs eines Zertifikats. Studieren 50 Plus hat seinen Schwerpunkt im geistes- und kulturwissenschaftlichen Bereich. Besonders stark nachgefragt sind Veranstaltungen aus den Fachangeboten der Kunstgeschichte, Geschichte sowie der Philosophie. Im Wintersemester 2015/16 nutzten mehr als 800 Personen das Veranstaltungsangebot von Studieren 50 Plus.

Die Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg wurde 1973 gegründet und gehört damit zu den jüngeren Hochschulen Deutschlands. Im Sommersemester 2016 hat sie knapp 15000 Studierende. Das Spektrum an Disziplinen reicht von den Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften über die Erziehungs-, Kunst- und Musikwissenschaften, die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bis hin zu Mathematik, Informatik, den Natur- sowie den im Jahr 2012 gegründeten Medizin- und Gesundheitswissenschaften.

Die Anzahl der Gasthörenden im Wintersemester 2015/16 betrug 574 Personen. An der Universität ist das Studienprogramm für Ältere identisch mit dem seit 30 Jahren bestehenden Gasthörstudium (Studium generale). Das „Studium generale“ ermöglicht allen an Wissenschaft Interessierten ein fächerübergreifendes Studium und bietet die Möglichkeit, an regulär geöffneten Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Darüber hinaus bietet die Universität seit dem Wintersemester 2006/07 zusätzlich zum Studium generale das Zertifikatsprogramm „Weiterbildende Studienprogramm Geisteswissenschaften“ an. Im Rahmen dieses fünfsemestrigen

Studienprogramms legen Seniorstudierende sich auf Haupt- und Wahlfächer fest und können mit mindestens drei absolvierten Leistungsnachweisen und einer Abschlussarbeit ein Zertifikat erwerben. Zudem wird in jedem Semester ein „Semesterbegleitendes Kursprogramm“ mit etwa 20 Veranstaltungen herausgegeben, an dem auch Interessierte ohne Gasthörstatus teilnehmen können.

Die Universität Ulm wurde 1967 gegründet und ist die jüngste Universität Baden-Württembergs. Im Wintersemester 2015/16 hat die Universität Ulm mehr als 10000 Studierende, die sich auf die Fakultäten Medizin, Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Naturwissenschaften verteilen.

Die Universität gründete im März 1994 das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW), das sich insbesondere der Zielgruppe „Menschen im dritten Lebensalter“ annimmt. Die Hauptaufgabe des Zentrums liegt in der Entwicklung innovativer Bildungsprogramme für ältere Erwachsene, die vom ZAWiW wissenschaftlich begleitet werden. Vor diesem Hintergrund veranstaltet das ZAWiW zweimal jährlich „Jahreszeitenakademien“ (Frühjahrs- und Herbstakademien) und initiiert Arbeitskreise „Forschendes Lernen“. Bei den Jahreszeitenakademien gibt es keine Fächerschwerpunkte. Jede Akademiewoche hat ein bestimmtes Thema, das aus verschiedenen Wissenschaftsperspektiven beleuchtet wird. Beim Forschenden Lernen ist es etwas anders. Hier gibt es „Projektbereiche“, die zwar nicht mit „Fachbereichen“ identisch sind, aber ein wenig Ordnung in die Vielfalt der verschiedenen Arbeitskreise bringen. Die Frühjahrs- und Herbstakademien finden jeweils eine Woche lang statt und beinhalten ein Programm aus Vorträgen und festen Arbeitsgruppen. Seit 1995 bestehen am ZAWiW Arbeitskreise (AK) „Forschendes Lernen“, in denen Seniorstudierende selbstbestimmte Fragestellungen über einen längeren Zeitraum hinweg mit wissenschaftlichen Methoden systematisch bearbeiten und die Ergebnisse evaluieren und dokumentieren. Die Arbeitsform ist eine Kombination aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, und die Forschungsarbeit dauert durchschnittlich etwa zwei Jahre. Bei den Akademiewochen nahmen etwa 500 bis 600 Ältere teil, und für das „Forschende Lernen“ haben sich im Wintersemester 2015/16 100-200 Senioren eingeschrieben.

Die Bergische Universität Wuppertal wurde 1972 als Gesamthochschule gegründet und wird seit 2003 unter dem heutigen Namen als Universität geführt. Im Wintersemester 2015/16 studierten an der Universität etwa 21000 Hochschüler, darunter befanden sich mehr als 4000 Erstsemester. Die Hauptfakultäten an der Universität Wuppertal sind Geistes- und Kulturwissenschaften, Human- und Sozialwissenschaften sowie Maschinenbau und Sicherheitstechnik und Design und Kunst.

Die Universität Wuppertal bietet seit dem Wintersemester 1987/88 ein Seniorenstudium „Studium für Ältere“ als ein Zertifikatsprogramm mit Abschluss. Die Fächerschwerpunkte im Studium für Ältere sind die Geistes- und Sozialwissenschaften. Dabei wendet die Universität sich speziell an Menschen, die in systematischer Weise sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Kenntnisse erwerben wollen, ohne damit einen berufsqualifizierenden Abschluss anzustreben. Das Studium für Ältere folgte besonders der Konzeption, die Seniorstudierende nicht zu separieren, sondern mit jüngeren Studenten gemeinsam studieren zu lassen, d. h., sie werden nicht in gesonderten Kursen unterrichtet, sondern in einem integrierten Studium. Das Studium für Ältere dauert insgesamt sechs Semester und gliedert sich in drei Abschnitte: Orientierungssemester (1 Semester), Studium zweier Fächer aus den Sozial- und Geisteswissenschaften (4 Semester) und Abschlusssemester. Im WS 2015/16 gab es 130 Seniorstudierende.

7.2 Beschreibungen der Interviewten

Die Interviewpartner/innen bezeichnen ihre Funktion als Leiter/innen, als Stellvertretender Geschäftsführer oder als Koordinator der entsprechenden Abteilung bzw. Institution der Universität, die für die Organisation von Lehrveranstaltungen für Ältere zuständig sind, oder einer selbständigen Institutionen in enger Kooperation mit der Universität, wie z. B. in Frankfurt am Main. Die Interviewpartnerin in Wuppertal führt darüber hinaus die Leitung einer Sommeruni für Abiturienten/innen und baut ein Studium generale für alle Studierenden auf. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg war ebenfalls vorher als Diplompädagoge in der Erwachsenenbildung tätig und hatte

auch zuvor Seminare durchgeführt. Die Beschreibungen der Funktion sind in der folgenden Tabelle aufgelistet.

Universität	Funktion	Segment
Frankfurt am Main	Leiterin	Leiterin der Geschäftsstelle der Universität des dritten Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt
Mainz	Koordinatorin für 50plus und Gasthörerstudium	Koordinatorin, verantwortlich für Studieren 50plus und das Gasthörerstudium, wie Angebote für ältere Menschen an der Uni Mainz
Oldenburg	Leiterin	Abteilungsleiterin für Bildung und Management am Center für Lebenslanges Lernen und Bereichsleiter für öffentliche Wissenschaft
Ulm	Stellvertretender Geschäftsführer	Stellvertretender Geschäftsführer des Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm
Wuppertal	Leiterin mit weiteren Funktionen	Leiterin des Angebots Studium für Ältere und der Sommeruni für AbiturientInnen

Tabelle 12: Beschreibung der ausgeübten Funktion
(eigene Darstellung)

Der Zeitraum, in dem die Interviewpartner/innen in dieser Funktion tätig sind, ist verschieden. Die Amtsdauer beträgt: 30 Jahre (Frankfurt), seit Anfang der 1990er-Jahre (Oldenburg), seit 1992 (Ulm), 7 Jahre (Wuppertal) und 2 Jahre (Mainz). Die Interviewpartnerin an der Universität Mainz fügte hinzu, dass sie seit 5 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig ist.

Die Interviewpartner/innen wurden auch darum gebeten, ihre Tätigkeiten genauer zu beschreiben. Die Angaben fallen umfangreich und differenziert aus (vgl. Tabelle 13).

Beschreibung der Tätigkeit	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Verantwortlich für Konzeption und Koordination, Controlling, Durchführung und Auswahl der Dozenten		X			
Planung des Programms	X		X		X
Mitarbeiter			X		
Vertretung auf Tagungen und Kongressen	X				
auch eigene Lehrveranstaltungen	X				
Verantwortlich für Konzeptionierung, Vorbereitung und Durchführung				X	
Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsene und ältere Menschen 60plus				X	
Verwaltungsarbeit				X	
Mitwirkung bei der Öffentlichkeitsarbeit				X	
Beratung und Begleitung			X	X	X

Tabelle 13: Beschreibung der Tätigkeit
(eigene Darstellung)

Die Interviewpartnerin aus Mainz beschreibt ihre Koordinierungstätigkeiten: Sie ist verantwortlich für Konzeption und Koordination, Controlling, Auswahl der Dozenten und für die Durchführung der Veranstaltungen. Die Interviewpartnerinnen aus Oldenburg, Frankfurt und Wuppertal benennen die Programmplanung als ihre Aufgabe. Darüber hinaus beschreibt die Interviewpartnerin aus Frankfurt ihre zusätzlichen Aufgaben, nämlich Vertretung auf Tagungen und Kongressen sowie die Durchführung von eigenen Lehrveranstaltungen. Der Interviewpartner aus Ulm ist verantwortlich für Konzeptionierung, Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsene, vornehmlich für ältere Menschen über 60, aber auch gelegentlich für intergenerationelle Angebote, Verwaltungsarbeit und Mitwirkung bei der Öffentlichkeitsarbeit. Die Interviewpartner/innen aus Ulm, Oldenburg und Wuppertal nehmen auch Aufgaben der Beratung und Begleitung wahr. So beschreibt der Interviewpartner aus Ulm die Betreuung und Beratung der Arbeitsgruppen im Rahmen des Programms Forschendes Lernen und versucht „das, was für die Gruppen, für die Aktiven, also die Menschen, die in diesen Gruppen arbeiten, was für die wichtig ist, herauszubekommen, und dafür zu sorgen, dass sie es umsetzen können“ (vgl. Textsegment 1).

Textsegment 1: Ulm

Denn meine Aufgabe ist es, die Arbeitskreise, die existieren, zu betreuen und ihnen die Möglichkeit zu geben, zu lernen und zu forschen. Und deswegen habe ich mich noch nicht hinterfragt, was für mich wichtig ist, sondern ich versuche das, was für die Gruppen, für die Aktiven, also die Menschen, die in diesen Gruppen arbeiten, was für die wichtig ist, herauszubekommen, und dafür zu sorgen, dass sie es umsetzen können. Und das an Themen festzumachen ...

Die Interviewpartnerin aus Wuppertal führt zudem in jedem Semester zu Beginn des Studiums ein Begleitseminar für Ältere durch. Diese beinhalten eine Einführung in die Strukturen und die Studienorganisation der Universität sowie eine Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg berät zusätzlich auch Lehrende hinsichtlich der Öffnung ihrer Veranstaltung für Ältere und der Frage, welchen Stellenwert diese hat, sowie bei auftretenden Schwierigkeiten. Sie hebt dabei hervor, dass bei Dozenten, die zum ersten Mal für eine Öffnung ihrer Seminare gewonnen werden, manchmal viel Überzeugungsarbeit nötig ist (vgl. Textsegment 2).

Textsegment 2: Oldenburg

Wir beraten auch Lehrende, wenn sie Schwierigkeiten haben sollten, was aber in Oldenburg glücklicherweise selten vorkommt. Wir versuchen auch Lehrende davon zu überzeugen, dass es wichtig ist, dass sie Gasthörende und damit auch ältere Menschen in ihre Veranstaltung aufnehmen. Bei denjenigen, die das noch nie gemacht haben, ist manchmal etwas Überzeugungsarbeit vonnöten, weil vermutet wird, dass Ältere auch sehr redselig sind und vielleicht auch gerne ein bisschen ausführlich in den Seminaren über ihre Lebenserfahrung berichten, was nicht immer so ... was auch schwierig sein kann.

7.3 Weiterbildungssituation (Angebotsebene)

7.3.1 Ziel und Arten des Weiterbildungsangebots für Ältere

Als Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere nannten die Interviewpartnerinnen aus Frankfurt und Wuppertal Aspekte der Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Das Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere ist für die Frankfurter Leiterin, Bildung und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen, während die Interviewpartnerin aus Wuppertal betont, dass die

wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere ein allgemeinbildendes Angebot ist und nicht mit dem Ziel einer beruflichen Qualifikation verbunden ist. An anderer Stelle des Interviews betonte die Interviewpartnerin aus Wuppertal ihr Selbstverständnis von Weiterbildung, was auch ihrem genannten Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere entspricht: Lernen ist ein lebenslanger Vorgang und ein menschliches Bedürfnis, „für das auch Angebote geschaffen werden müssen. Lernen ist nicht nur zweckgebunden, um Geld zu verdienen und einen Beruf auszuüben, sondern ist auch ein ganz starkes Bedürfnis“ (vgl. Textsegment 3).

Textsegment 3: Wuppertal

*Also für mich ist das aus einem humanistischen Menschenbild heraus eine Selbstverständlichkeit, dass Menschen lernen und das Bedürfnis haben, zu lernen. Und **Lernen ist für mich ein lebenslanger Vorgang** und deshalb auch **ein menschliches Bedürfnis**, für das auch Angebote geschaffen werden müssen. Lernen ist nicht nur zweckgebunden, um Geld zu verdienen und einen Beruf auszuüben, sondern ist auch ein ganz starkes Bedürfnis.*

Andere Interviewpartner/innen nannten Zielsetzungen, die unter der Rubrik Uni, Wissen und Forschung zugänglich machen subsumiert werden können. Ältere sollen die Universität auf ganz andere Art kennenlernen, und die Universität soll sich mit den Menschen der Region verbinden, lauten die Ziele der Interviewpartnerin aus Oldenburg. Die Mainzer Interviewpartnerin nannte als Ziel, Forschungserkenntnisse der Universität für viele zugänglich zu machen und Wissen für Ältere zu vermitteln, die für sie interessant sind. Darüber hinaus thematisierte sie auch weitere Ziele, nämlich die Unterstützung und Förderung von Engagement von Älteren, Unterstützungen ihres aktiven Lebensstils sowie die Weiterqualifikation für Berufstätige. Als Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere nannte der Interviewpartner aus Ulm Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Bürgerschaft, Förderung des intergenerationellen Dialogs zu zentralen gesellschaftlichen Fragestellungen und zur gesellschaftlichen Partizipation und Förderung des selbstgesteuerten Lernens mit Unterstützung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Interviewpartnerin aus Frankfurt nannte noch als Ziel, den Zugang für Ältere zu wissenschaftlicher Weiterbildung zu schaffen.

Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Allgemeinbildung Persönlichkeitsentwicklung					
Bildung und Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen	X				
Allgemeinbildendes Angebot nicht zweckgebunden					X
Uni, Wissen und Forschung zugänglich machen					
Ältere sollen Uni auf ganz andere Art kennenlernen			X		
Zugang für Ältere zu wiss. Weiterb. schaffen	X				
Forschungserkenntnisse der Uni für viele zugänglich machen		X			
Wissen für Ältere vermitteln, die für sie interessant sind		X			
Universität mit den Menschen der Region verbinden			X		
Unterstützung und Förderung von Engagement von Älteren		X		X	
Ältere in ihrem aktiven Lebensstil unterstützen		X			
Weiterqualifikation für Berufstätige		X			
Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Bürgerschaft				X	
Förderung des selbstgesteuerten Lernens				X	

Tabelle 14: Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere
(eigene Darstellung)

Die Interviews zeigen, dass die Arten der Weiterbildungsangebote für Ältere an den Universitäten unterschiedlich ausfallen. So bietet die Universität Ulm Angebote ohne Abschluss an, während die anderen befragten Universitäten zusätzlich spezielle Zertifikatsprogramme anbieten. Frankfurt, Ulm und Wuppertal bieten reguläre Lehrveranstaltungen für Seniorenstudierende an. Oldenburg und Mainz konnten Senioren als Gasthörer an regulären Lehrveranstaltungen teilnehmen (vgl. Tabelle 15).

Arten des Weiterbildungsangebots für Ältere	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Programme ohne Abschluss	X	X	X	X	
Zertifikatsprogramme	X	X	X		X
Reguläre Veranstaltungsprogramme	X			X	X
Spezielle Angebote für Gasthörernde		X	X		

Tabelle 15: Arten des Weiterbildungsangebots
(eigene Darstellung)

7.3.2 Anzahl der Teilnehmer, Studienabbrecher und Absolventen im Wintersemester 2013/14

Um die Attraktivität der Programme zu veranschaulichen, ist es wichtig, zu wissen, wie viele Menschen teilnahmen. Hinsichtlich der Teilnehmerzahl variieren die Angaben der Interviewpartner/innen je nach Angebotsstruktur (vgl. Tabelle 16).

Angebote für Ältere	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Gasthöherstudium und Zertifikationsprogramm		500-700	450-600		60 ältere Gasthörer und 108 Seniorstudierende
Spezielle Angebote (Programm ohne Abschluss)					
- Jahreszeitenakademien				300	
- Forschendes Lernen				100-200	
Programme ohne Abschluss und Zertifikationsprogramm	3500				
Gesamt	3500	500-700	450-600	400-500	168

Tabelle 16: Anzahl der Teilnehmer/innen
(eigene Darstellung)

Die Frankfurter Interviewpartnerin geht von etwa 3500 Teilnehmenden aus. Davon nehmen über 100 an dem Programm neu teil. An der Universität Mainz werden keine Teilnehmenden gezählt, sondern die Buchungen zu jedem Kurs. Auf Grundlage dieser Buchungen schätzt die Interviewpartnerin aus Mainz 500-700 Teilnehmende insgesamt, wovon 80 bis 100 jedes Semester neue Teilnehmende sind. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg beziffert 450-600 Gasthörernde insgesamt, wovon rund ein Drittel pro Semester neue Teilnehmer sind. Zu den 12 bis 14 speziellen

Kursen für Ältere, die die Universität Oldenburg anbietet, kommen 10 bis 15 Teilnehmende je Kurs. An der Universität Ulm nehmen nach Angabe des Interviewpartners insgesamt 300 bei den Akademiewochen und 100 bis 200 beim Programm Forschendes Lernen teil. Pro Semester kommen 100 neue Teilnehmer zur Akademiewoche. Die Universität Wuppertal hat insgesamt 60 ältere Gasthörer und 108 Seniorenstudierende, die am Seniorenstudium teilnehmen. Jedes Semester schreiben sich im Durchschnitt 25 Senioren an der Universität Wuppertal ein.

Hinsichtlich der Altersstruktur der Älteren haben nur die Interviewpartnerinnen aus Oldenburg, Mainz und Frankfurt Angaben gemacht. So beträgt in Wuppertal das Durchschnittsalter der teilnehmenden Älteren 61 Jahre. Ansonsten bestätigen die Interviewpartnerinnen aus Oldenburg, Mainz und Frankfurt, dass an ihren Universitäten Studierende gibt, die über 70 Jahre alt sind.

Nach Aussage des Interviewpartners aus Ulm gibt es an der Universität keine Studienabbrecher unter den Älteren, weil das Programm in Ulm kein reguläres Studium beinhaltet. Es ist ein fließendes Programm ohne Abschluss. Er hebt hervor, dass Ältere nicht nur jedes Semester anfangen können, sondern jederzeit einsteigen können. Denn die Arbeitskreise im Programm Forschendes Lernen bestimmen selbst den Rhythmus und können bei jedem Treffen neue Personen aufnehmen. Meistens besteht eine Arbeitsgruppe von Anfang an ohne große Fluktuationen und wenigen Neueintritten. Neue Arbeitsgruppen entstehen aus den Akademiewochen zu Beginn des Semesters (vgl. Textsegment 4).

Textsegment 4: Ulm

Nicht nur jedes Semester, sie können zu jedem Zeitpunkt einsteigen, weil die Arbeitskreise Forschendes Lernen bestimmen selbst den Rhythmus, wie häufig sie sich treffen, und zu jedem Treffen können im Prinzip neue Personen dazukommen. In der Regel ist das nicht der Fall, dass in bestehenden Gruppen eine große Fluktuation ist, sondern wenn eine Gruppe einmal besteht, dann gibt es wenig Menschen, die aussteigen, aber es kommen auch noch weniger Menschen dazu, und neue Gruppen zu gründen passiert normalerweise aus den Akademiewochen heraus. Es gibt ein interessantes Angebot, dieses Angebot wird von verschiedenen Teilnehmenden wahrgenommen, und die einigen sich dann darauf, über dieses Themengebiet weiterarbeiten zu wollen, und daraus rekrutieren wir die Gruppen Forschendes Lernen, d. h., wir steigen in aller Regel mit 5, 10, 12 Leuten gleichzeitig ein,

beginnen die Gruppe, es können dann im Laufe der nächsten Wochen, Monate noch neue Menschen dazukommen, aber dann bleibt die Gruppe eigentlich über einen längeren Zeitraum stabil.

Die Interviewpartnerin aus Oldenburg kann keine konkrete Zahl nennen, weil die Zahl der Studienabbrecher nicht zu ermitteln ist. Es ist bei der Mehrheit von Älteren als Gasthörer nicht kontrollierbar, ob jemand das Studium abbricht oder nur unterbricht. Für die Universität Mainz schätzt die Mainzer Verantwortliche den Anteil der Studienabbrecher unter den Älteren auf etwa 3 %. *„Die meisten besuchen ihre Kurse bis zum Ende und kommen auch immer wieder,“* so die Interviewpartnerin in Mainz. Auch die Interviewpartnerin in Frankfurt kann keine genaue Zahl zu Studienabbrechern angeben. Sie schätzt jedoch, dass von den 3000 bis 3500 Teilnehmenden ungefähr 300 bis 400 pro Semester das Studium abbrechen. Nach Aussage der Wuppertaler Interviewpartnerin brechen an der Universität Wuppertal pro Jahr ca. 5 von 25 Senioren ihr Studium ab.

Absolventen unter den Älteren gibt es nur an den Universitäten mit Lehrgängen mit Zertifikat. Das betrifft die Universitäten Oldenburg, Mainz, Frankfurt und Wuppertal. Die Universität Ulm bietet keine Programme mit Zertifikat an. Die Interviewpartnerin in Oldenburg beziffert für ihre Universität 15 bis 20 Teilnehmende in den fünf Semester laufenden Studiengängen, die mit Zertifikat abschließen, während die meisten als Gasthörer keinen Abschluss erhalten und auch nicht anstreben. Die Mainzer Interviewpartnerin beziffert für ihre Universität unter Älteren bis zu 10 Teilnehmende, die das Studium mit Zertifikat abschließen. An der Universität Frankfurt beziffert die Interviewpartnerin für die wenigen kleinen Studienangebote mit Zertifikat 50 Absolventen jährlich (vgl. Tabelle 17).

Angebote für Ältere	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Gasthörerstudium und Zertifikationsprogramm		bis zu 10 mit Zertifikat	15 bis 20 mit Zertifikat		90
Spezielle Angebote (Programm ohne Abschluss)				keine	
- Jahreszeitenakademien					
- Forschendes Lernen					
Programme ohne Abschluss und Zertifikationsprogramm	50				
Gesamt	50	bis zu 10	15-20	keine	90

Tabelle 17: Anzahl der Absolventen
(eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Kontinuität von Teilnehmer/innen haben sich nur der/die Interviewpartner/in aus Ulm und Mainz dazu geäußert. In Ulm gibt es Ältere, die bereits seit der Gründung der ersten Arbeitsgruppen seit 1995 immer noch aktiv teilnehmen. Im Durchschnitt sind Ältere mehrere Jahre in den Arbeitsgruppen Forschendes Lernen aktiv. Die Mainzer Interviewpartnerin hebt im Interview hervor, dass unter es den Teilnehmenden Ältere gibt, die bereits 70 oder 80 Kurse besucht haben. Somit sind an der Mainzer Universität viele aktive und treue Teilnehmende unter den Älteren vorzufinden. Auch die Mainzer Interviewpartnerin hebt die Bedeutsamkeit von teilnehmenden Älteren hervor, die bereits seit Gründung des Programms „Studieren 50plus“ im Wintersemester 2001/2002 aktiv dabei sind.

7.3.3 Ehrenamtliche Tätigkeiten der Teilnehmer

Ein zentrales Thema in den Interviews war u. a. die Frage nach den ehrenamtlichen Tätigkeiten der Älteren sowohl vor als auch bei und nach dem Studium.

Der Interviewpartner in Ulm erörterte im Interview, dass viele Teilnehmende direkt im nachberuflichen Engagement aktiv sind oder über die Angebote des Programms Forschendes Lernen an einer Gruppe teilnehmen, die ganz konkret ins Leben gerufen worden sind, um sich für ein ehrenamtliches Engagement im Alter zu qualifizieren.

Die Interviewpartnerin in Oldenburg gab an, dass es durchaus an ihrer Universität

teilnehmende Ältere gibt, die bereits ehrenamtlich aktiv sind. Außerdem wird mit dem „Center for Migration and Cultural Studies“ ein Qualifizierungslehrgang für Gasthörer*innen mit 100 Stunden angeboten, der auch von Älteren in Anspruch genommen wird. Mit dieser Qualifikation werden ehrenamtlich tätige Berater speziell für ausländische Studierende ausgebildet. Sie hebt schließlich hervor, dass Ältere kontinuierlich über Jahre hinweg für diese Tätigkeit zur Verfügung stehen, während die Jüngeren bereits nach drei Jahren Bachelor-Studium die Universität verlassen (vgl. Textsegment 5).

Textsegment 5: Oldenburg

*Mir liegen Informationen von einigen Aktivitäten vor, und wir haben z. B. mit dem Center for Migration and Cultural Studies eine Qualifizierung gemacht für Gasthörer*innen, hundert Stunden Qualifizierung, damit sie ausländischen Studierenden helfen können durch das Studium. Das ist so ein Buddy-System, also wir nennen das Uni-Lotsen, und das machen aber nicht nur ältere, sondern auch jüngere Studierende haben diese Qualifikation durchlaufen und helfen den Studierenden aus dem Ausland, wenn die mal sprachlich nicht so gut zurechtkommen und auch mal die Arbeiten, weil es auch gerade schriftlich manchmal schwierig ist, dass die denen da auch mal ein bisschen unterstützen, oder wenn es mal bei der Behörde nicht so gut läuft, dann gehen die mit und unterstützen da. Und das ist eine sehr aktive Gruppe, ich würde mal sagen, das sind so zehn Gasthörer*innen, die stehen dann auch immer im Mensafoyer und haben dann so einen Aufsteller und haben eine Coffeehour eingerichtet, wo sie auch dann sich mit den ausländischen Studierenden treffen und das ist eine ganz schöne Gemeinschaft geworden.*

Und das Gute an den Älteren ist, die sind ja kontinuierlich, über Jahre auch manchmal stehen sie zur Verfügung. Das haben sie heute Morgen ja schon bei Herrn Turmann gesehen, der ist ja schon seit zwölf Jahren schon hier an der Uni. Und bei den Jüngeren, wenn wir die qualifizieren, die sind ja nach dem Bachelorstudium nach drei Jahren wieder weg. Und durch diese älteren Menschen ist da viel mehr Kontinuität drin, und die suchen dann auch wieder neue in ihren eigenen Kreisen oder auch bei den Jüngeren, und das hat sich so ein bisschen wie so ein kleines Lauffeuer ausgebreitet, dass man als Älterer mit den ausländischen Studierenden ehrenamtlich ganz gut arbeiten kann.

Die anderen Interviewpartner*innen aus Frankfurt, Mainz und Wuppertal bescheinigen in den Interviews eine relative hohe Quote von ehrenamtlich aktiven Älteren im Vergleich zur Bevölkerung. So wurde in Mainz in einer Studie ermittelt, dass das ehrenamtliche Engagement der Älteren, die an der Universität Mainz studieren, im Vergleich zur älteren Durchschnittsbevölkerung höher ausfällt. In

Frankfurt wird bei jeder Anmeldung gefragt, ob die Personen auch ehrenamtlich engagiert sind. So konnte festgestellt werden, dass diese teilnehmenden Älteren im Vergleich zur Bevölkerung überdurchschnittlich ehrenamtlich engagiert sind. Zugleich betont die Interviewpartnerin aus Frankfurt, dass das Studium an ihrer Universität keinen direkten Bezug zu diesen ehrenamtlichen Tätigkeiten hat. Die Interviewpartnerin in Wuppertal hat allenfalls im Interview angegeben, dass ihr die ehrenamtlichen Tätigkeiten der teilnehmenden Älteren bekannt sind.

7.3.4 Nachfrage der Teilnehmer hinsichtlich der Fachgebiete

Hinsichtlich der Frage, in welchen Fachgebieten starke und schwache Nachfrage besteht, ergaben die Antworten der Interviewpartner/innen ein differenziertes Bild (vgl. Tabelle 18).

Nachfrage der Teilnehmer hinsichtlich der Fachgebiete	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Nachfrage nach Sprachkursen		X			
Starke Nachfrage					
Naturwissenschaften				X	
Technik				X	
Informatik				X	
IT und Medien		X			
Medizin	X			X	
Theologie					X
Kunst	X	X			
Geschichte	X	X			X
Philosophie	X	X		X	X
Psychologie	X			X	
Erziehungswissenschaften			X		
Sozialwissenschaften				X	
Geisteswissenschaften			X	X	
kaum Nachfrage					
Ingenieurwissenschaften					X
Naturwissenschaften		X	X		X

Tabelle 18: Nachfrage der Teilnehmer hinsichtlich der Fachgebiete
(eigene Darstellung)

Zum einen gibt es übereinstimmende Antworten: Die Interviewpartner/innen aus

Ulm, Mainz, Frankfurt und Wuppertal schätzen die Nachfrage im Fachgebiet Philosophie als stark ein. Die Nachfrage im Fachgebiet Geschichte wird von den Interviewpartnerinnen aus Mainz, Frankfurt und Wuppertal als stark eingeschätzt. In den Fachgebieten Medizin, Kunst, Psychologie und Geisteswissenschaft ist die Nachfrage jeweils an zwei Universitäten stark. Zum anderen gibt es je nach Universität Besonderheiten: Große Nachfrage besteht an der Universität Ulm in den Fachgebieten Naturwissenschaften, Technik, Informatik und Sozialwissenschaften. Starke Nachfrage besteht an der Universität Oldenburg im Fachgebiet Erziehungswissenschaften. An der Universität Mainz gibt eine starke Nachfrage im Fachgebiet IT und Medien und an der Universität Wuppertal schätzt die Interviewpartnerin eine starke Nachfrage im Fachgebiet Theologie. Kaum Nachfrage besteht im Fachgebiet Naturwissenschaften an den Universitäten in Oldenburg, Mainz und Wuppertal. In Wuppertal ist die Nachfrage in den Ingenieurwissenschaften ebenfalls gering. Die Interviewpartnerin aus Mainz sieht an ihrer Universität eine Nachfrage nach Sprachkursen.

Die Interviewpartnerin aus Oldenburg benennt auch Gründe für die unterschiedliche Nachfrage. Als Grund für die geringe Nachfrage in den Naturwissenschaften vermutet sie alte Schulängste vor Mathematik und nimmt an, dass die Älteren deshalb vor den naturwissenschaftlichen Fächern zurückschrecken. Einen Grund für die starke Nachfrage in den Geisteswissenschaften sieht sie darin, dass ältere Menschen sich sehr häufig mit den Sinnfragen des Lebens beschäftigen und diese Fragen häufig in den Geisteswissenschaften gelöst werden.

Hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung der Nachfrage nach Weiterbildung für Ältere schätzt der Interviewpartner aus Ulm, dass die Nachfrage sinken wird, weil die Ansprüche der Teilnehmer/innen an den Weiterbildungsprogrammen gestiegen seien. Die Interviewpartnerinnen aus Oldenburg, Mainz, Frankfurt und Wuppertal jedoch glauben, dass die Nachfrage in den nächsten Jahren eine Steigerung erfahren wird.

7.3.5 Weiterbildungsthemen im Wintersemester 2013/2014 und in Zukunft

Die Interviewpartner/innen wurden danach gefragt, welche Themen aus ihrer Sicht für die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere am wichtigsten waren (im Wintersemester 2013/14). Die Antworten unterscheiden sich nach organisatorischen Aspekten, Inhalten und nach Angaben von Fächern bzw. Fachdisziplinen (vgl. Tabelle 19).

Die wichtigsten Themen im WS2013/14 für die Zielgruppe	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Organisatorisch					
Online-Kurse					x
Online Plattformen/Nutzung wird auch gelernt					x
Inhaltlich					
Demografischer Wandel			x		
Solarenergie, schon seit Beginn				x	
ganz verschieden, je nach Interessen der Teilnehmer/diese entstehen aus den Akademiewochen				x	
ganz verschieden, je nach Interessen der Teilnehmer/viele Arbeitskreise zu Geschichte				x	
nach Fächern					
Medizin	x				
Medien		x			
Psychologie	x				
Philosophie	x	x			
Geschichte	x	x			
Kunst	x	x			

Tabelle 19: Die wichtigsten Themen im WS2013/14 für die Zielgruppe (eigene Darstellung)

Für die Interviewpartnerin an der Universität Wuppertal standen im Wintersemester 2013/14 organisatorische Aspekte im Vordergrund. Sie nannte die Einrichtung von Online-Kursen und Online-Plattformen, die die Älteren nutzen können. Sie wies zugleich darauf hin, dass die Beherrschung dieser Medien durch die Älteren kein Problem ist: Sie können es oder sie lernen es.

Inhaltliche Aspekte wurden von dem/der Interviewpartner/in aus Ulm und Oldenburg

erörtert. Für die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg und für die teilnehmenden Älteren standen im Wintersemester 2013/14 der demografische Wandel und ihre Darstellung in den Medien im Vordergrund. Für den Interviewpartner an der Universität Ulm waren im Wintersemester 2013/14 die Themen ganz verschieden je nach den Interessen der Teilnehmer/innen. Er wies im Interview darauf hin, dass die Themen, mit denen sich die Älteren beschäftigen, aus den Akademiewochen zu Beginn des Semesters entstehen. Dabei fungieren die Akademiewochen bzw. die Frühjahrsakademie und die Herbstakademie als Türöffner, „um die Leute erst einmal in die Uni hereinzuholen“ (Interviewpartner Ulm). Dies wird seit den 1990er Jahren praktiziert. Aus diesen Akademiewochen sind vielfältige Angebote und Themen für die Bildung von Arbeitskreisen im Rahmen des Programms Forschendes Lernen entstanden. Am häufigsten sind in den letzten Jahren Arbeitsgruppen zu geschichtlichen Themen entstanden. Für den Interviewpartner ist das Thema Solarenergie persönlich besonders relevant. Der Arbeitskreis Solar, der von dem Interviewpartner seit 1995 betreut wird, ist sein „Lieblingskind“. Die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Frankfurt zählten die Fächer auf, für die sich die meisten Teilnehmenden interessieren und im Wintersemester 2013/14 relevant waren.

Hinsichtlich der Frage nach den wichtigsten Themen für die nächsten Jahre machten die Interviewpartner/innen aus Ulm, Oldenburg und Frankfurt inhaltliche Angaben. Der Interviewpartner an der Universität Ulm sieht das Thema Nachhaltigkeit und Obsoleszenz als ein wichtiges Thema für die nächsten Jahre. Zunächst soll hierfür ein praktisches Projekt ins Leben gerufen werden, nämlich eine Art Reparaturcafé. Ob daraus ein richtiger Arbeitskreis Forschendes Lernen entsteht, war zum Zeitpunkt der Interviews nicht klar und ist aus der Sicht des Interviewpartners fraglich. Dennoch bleibt das Thema aus seiner Sicht aktuell (vgl. Textsegment 6).

Textsegment 6: Ulm

Was wir derzeit 2013 versuchen, ist in Ulm eine Art Reparaturcafé zu installieren und haben da auch bei der Frühjahrsakademie 2014 Angebote mit drin, die versuchen, so eine Arbeitsgruppe ins Leben zu rufen, die einen Raum, einen Ort oder mehrere Orte, eine Struktur schafft, in der Menschen Sachen hinbringen können, die repariert werden können

und nicht weggeworfen werden können. Das ist das, worum es geht. Ich glaube nicht, dass daraus ein Arbeitskreis Forschendes Lernen entstehen wird, aber das Thema Nachhaltigkeit, Obsoleszenz heißt glaube ich das Fachwort für diese zum Wegwerfen vorproduzierten Teile – das ist etwas, was uns derzeit aktuell bewegt, aber wie gesagt, das kann 2014 auch etwas ganz anderes sein.

Obsoleszenz, eigentlich „geplante Obsoleszenz“ ist ein Fachbegriff dafür, dass Hersteller die Lebensdauer eines Produkts absichtlich reduzieren. Produkte werden also schneller defekt, als es technisch notwendig wäre. Deswegen werden Geräte häufig kaputt, sobald die Garantiezeit abgelaufen ist. Auch unter diesen Fachbegriff fallen erschwerte Reparaturmöglichkeiten durch Konstruktion, also dass sich Schrauben z. B. nur in eine Richtung drehen lassen, sodass man Geräte nicht öffnen kann. Ein häufig dafür genannter Grund ist die Sicherheit, aber gerade bei Handys kann man das gut verfolgen: Sie sollen auch recht bald wieder weggeworfen werden. Manchmal wird ein Gerät einfach nur ersetzt, weil es optisch veraltet, „aus der Mode“ ist.

Die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg sieht die Themen Lebensfindung im Alter und Ganzheitliches Lernen als wichtige Themen für die nächsten Jahre. So soll in kommenden Semestern das Gasthörerstudium mit neuen Angeboten begleitet werden, um ein einseitiges Lernen auf bloß geistiger Ebene mit zusätzlichen Formen und Training zum ganzheitlichen Lernen zu ergänzen: *„Sie sollen sich bewegen, sie sollen Life Kinetik machen, also ihre unterschiedlichen Gehirnhälften miteinander durch Übungen verbinden, und sie sollen auch in einem Lerncafé miteinander in Kontakt kommen. Also das wird ein neues Angebot im nächsten Semester werden, wo wir versuchen, mal die unterschiedlichsten ... also Lernen mal ganzheitlicher zu betrachten“* (Interviewpartnerin Oldenburg). Außerdem sieht sie das Thema Lebensfindung im Alter, d. h., *„was möchte ich gerne noch machen und wie orientiere ich mich für meine so genannte dritte Lebenshälfte“* (Interviewpartnerin Oldenburg), und das Thema Endlichkeit als Themen, die in Zukunft stärker betrachtet werden müssen.

Die Interviewpartnerin aus Frankfurt sieht Bildungsangebote zur nachberuflichen Phase als wichtiges Thema für die nächsten Jahre. Die Interviewpartnerin an der Universität Wuppertal sieht die Bildung von Arbeitsgruppen mit Forschungsprojekten als ein besonders wichtiges Ziel für die nächsten Jahre. Sie erwähnt, dass auch im Jahr 2012 ein kleines Forschungsprojekt der Älteren entstanden ist. Für dieses Ziel braucht sie noch Dozenten, die hierfür ein spezielles Seminar leiten können (vgl.

Textsegment 7).

Textsegment 7: Wuppertal

Besonders wichtig in der kommenden Zeit werden Arbeitsgruppen sein, die selbst forschen. Da gibt es einige Ansätze zu soziologischen Forschungen aus dem Kreis der Studierenden heraus. Es gab auch im Jahr 2012 schon ein kleines Forschungsprojekt der Älteren, und es wird im Herbst wahrscheinlich wieder eine Gruppe geben.

.... Ich versuche, da etwas zu unterstützen. Und manchmal brauchen wir dann auch noch Dozenten oder ein spezielles Seminar dafür, dass kann man dann hier organisieren.

Die Interviewpartnerin aus Mainz zählte die Fächer Naturwissenschaften, Medienwissenschaften, Kunstgeschichte, Geschichte und Philosophie, die für die nächsten Jahre relevant sein werden.

Die wichtigsten Themen für die nächsten Jahre	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Inhaltlich					
Nachhaltigkeit Obsoleszenz				X	
Bildungsangebote zur nachberuflichen Phase	X				
Lebenssinnfindung im Alter			X		
Ganzheitliches Lernen			X		
nach Fächern					
Naturwissenschaften		X			
Medien		X			
Kunst		X			
Geschichte		X			
Philosophie		X			
Organisatorisch					
Arbeitsgruppen mit Forschungsprojekten/mit Unterstützung eines Dozenten					X

Tabelle 20: Die wichtigsten Themen für die nächsten Jahre (eigene Darstellung)

7.3.6 Profil der Weiterbildung für Ältere an den ausgewählten Universitäten

Die Struktur und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an den ausgewählten Universitäten sind unterschiedlich. Das zentrale Kriterium der Unterscheidung ist, ob die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere in reguläre

Lehrveranstaltungen integriert oder in separaten Veranstaltungsformen organisiert ist. Die Universität Ulm organisiert Extra-Veranstaltungen für Ältere: zum einen die Akademiewochen, die zweimal im Jahr stattfinden, und zum anderen Forschendes Lernen mit Arbeitsgruppen zu bestimmten Themengebieten. Auch in Frankfurt werden wissenschaftliche Weiterbildungsangebote speziell für Ältere organisiert. An den Universitäten von Mainz und Oldenburg gibt es neben Kurse für Ältere die Gestaltung von regulären Lehrveranstaltungen, die für Ältere geöffnet werden und im Rahmen eines Gasthörer-Status besucht werden können.

Obwohl die meisten Universitäten Weiterbildungsprogramme mit Zertifikat anbieten, werden die meisten Angebote von älteren Gasthörern besucht, die nicht besonders an einem festen Studienablauf interessiert sind. Man kann feststellen, dass die Älteren mehr an Allgemeinbildung, Persönlichkeitsentwicklung und geistiger Aktivität interessiert sind als an einem Universitätsabschluss. Sie wollen im dritten Lebensabschnitt nicht mehr für einen besseren Beruf lernen, sondern ihren Interessen und ihrer Neugier folgen. Die vergleichsweise geringe Quote von Studienabbrechern und die relativ niedrige Anzahl an Abschlüssen lassen schlussfolgern, dass die Älteren es nicht eilig haben, die Kurse zu beenden. Sie wollen wohl das Lernen an sich und das Leben als Student genießen.

Das Ziel der Universitäten ist, Ältere in die Bildung zu integrieren und sie im lebenslangen Vorgang des Lernens zu begleiten. Lernen ist nicht eine zweckgebundene Notwendigkeit, sondern ein menschliches Bedürfnis, das über die Ausübung eines Berufs und Geldverdienen hinausgeht. Die Leiter/innen möchten das Bedürfnis des Lernens im Alter neu entfalten und Möglichkeiten bieten, ihren Interessen auf Hochschulebene nachzukommen.

7.4 Qualität des Weiterbildungsangebots (Angebotsebene)

7.4.1 Didaktische Konzepte und Methoden

Ein weiteres zentrales Thema in den Interviews war die Erörterung der angewandten Didaktischen Konzepte und Methoden. Dabei wurde zusätzlich von einigen Interviewpartnerinnen der Vergleich mit der Konzeption an der Universität Ulm gezogen. Die Tabelle 21 liefert einen Überblick der Antworten.

Didaktische Konzepte	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Forschendes und Entdeckendes Lernen				X	X
keine speziellen Konzepte für Ältere	X		X		
keine speziellen Konzepte für Ältere/Öffnung und Integration verlangt kein Extrakonzept			X		
keine speziellen Konzepte für Ältere/nur besondere Beratung für Ältere			X		
Vergleich mit Ulm					
nur im Bereich generationsübergreifendes Lernen		X			
Konzept intergenerationalen Lernen nur mit wenigen Angeboten	X				
generationsübergreifend, aber nicht als bewusstes Konzept			X		
Methoden					
vielfältige Methoden	X				X
Orientierung nach den Erfahrungen der Älteren			X		
lebenswelt-orientierte aktivierende Seminare		X			
problemorientierte Aufgabenstellungen					X
Schulung und Umsetzung durch Dozenten					
Schulungsangebot für Dozenten		X			
keinen Einfluss auf die Einstellung von Dozenten			X		
Dozenten müssen sich didaktisch auf Ältere einstellen			X		

Tabelle 21: Didaktische Konzepte und Methoden
(eigene Darstellung)

Der Interviewpartner an der Universität Ulm erläuterte im Interview das Konzept Forschendes und Entdeckendes Lernen, das an seiner Universität praktiziert wird. Aus seiner Sicht bietet dieses Konzept für sehr viele ältere Erwachsene eine hervorragende Methode, *„die Fähigkeiten, die sie mitbringen, für die Gesellschaft nutzbar zu machen, weil die Menschen eine Möglichkeit haben, sich selbst so, wie sie sind, einzubringen“* (Interviewpartner Ulm). Im Unterschied zu vorher festgelegten Strukturen herkömmlicher Lehrveranstaltungen können die Teilnehmer/innen *„sich ihre Themen selber geben und daher auch mit sehr viel mehr Leidenschaft und Engagement an die Sache herangehen, als wenn sie ein null-acht-fünfzehn-Curriculum hätten, das von irgendeinem Dozenten oder einer Kommission*

entwickelt worden ist, dass aber vielleicht an den tatsächlichen Interessen, die die Menschen haben, vorbeigeht“ (Interviewpartner Ulm). Dabei hebt er hervor, dass die Menschen, die an diesem Programm teilnehmen, keinen Wert darauf legen, ein Zertifikat bzw. eine Qualifikation zu erwerben, sondern dass es ihnen viel wichtiger ist, dass ihre Kenntnisse und Erfahrungen gesellschaftlich anerkannt und von der Gesellschaft gewürdigt werden.

Diesem Konzept steht die Einstellung bzw. die „Philosophie“ gegenüber, die nach den Ausführungen der Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg gepflegt wird. Hier werden keine speziellen didaktischen Konzepte für Ältere verwendet, weil größtenteils jene Veranstaltungen für Ältere geöffnet werden, die sowieso für jüngere Studierende geplant sind. Sie vertritt die Auffassung, dass die Öffnung der Lehrveranstaltung für Ältere und ihre Integration im Rahmen eines Gasthörerstudiums keine speziellen Konzepte verlangen. Sie bezeichnet die Angebote an ihrer Universität auch nicht als Seniorenstudium. Das Einzige, was an ihrer Universität als didaktisches Vorgehen bei Älteren praktiziert wird, ist, dass die Älteren anders beraten und begleitet werden. Zudem werden extra Semestereröffnungsveranstaltungen für Ältere durchgeführt, um Tipps und Handlungshilfen zu geben (vgl. Textsegment 8). Im Vergleich zu Ulm strebt die Universität Oldenburg eine generationsübergreifende Gestaltung der Weiterbildungsangebote ohne spezielles Konzept an. Hinsichtlich der angewandten Methoden legt die Interviewpartnerin aus Oldenburg Wert darauf, dass die Auswahl der Methoden sich an den Erfahrungen der Älteren orientieren muss.

Textsegment 8: Oldenburg

Das Problem ist, dass wir im Grunde genommen, kann ich sagen, gar keine didaktischen Konzepte für Ältere speziell benutzen, weil wir ja großenteils die Veranstaltungen belegen, die sowieso hier in der Uni für jüngere Studierende geplant sind, und wir haben keine spezielle Didaktik dann, wenn da auch Ältere drin sind.

...

Das ist eigentlich das Gleiche. Also ich vermute mal, dass viele, die so ähnlich Angebote haben wie wir, also wir schneiden das ja nicht so auf die Älteren zu, deshalb würde ich ja auch nie von Seniorenstudium sprechen, ich glaube in dem Moment, wo man ein Seniorenstudium anbietet, dann muss man das auch natürlich mit einem entsprechenden didaktischen Konzept dahinter haben, aber wir als Gasthörerstudium, das ist ja eigentlich

nur die Öffnung von Universitätsveranstaltungen auch für Ältere, und das einzig unbewusst Didaktische daran ist, dass wir sie anders beraten oder dass wir sie mehr beraten, also wir müssen die so ein bisschen eher an die Hand nehmen, wie gehe ich denn in Veranstaltungen rein, wie mache ich meinen Stundenplan. Wir haben extra Semestereröffnungsveranstaltungen, wo wir nochmal darauf hinweisen, wie man sich so auch im Studium so ein bisschen verhält, also dass sie sich eben nicht vorne in die ersten Reihen setzen und es sich gleich mit den Jüngeren verderben. Aber es ist kein didaktisches Konzept in der Form dahinter.

Kann man das so verstehen, die Universität will die Älteren in die Universität integrieren?

Ja. Im Grunde genommen ... in Deutschland ist ja im Moment gerade das Thema Inklusion das Thema, und das verkürzt sich häufig auf die Schule. Das eben Kinder mit Handicap bzw. Behinderungen inkludiert werden in normale Klassen. Ich finde immer, ich habe einen breiteren Inklusionsbegriff, ich finde auch eine Hochschule muss Inklusion für Ältere, für Berufsqualifizierte, für Menschen anderer Nationalitäten muss es betreiben.

Auch an der Frankfurter Universität wird kein spezielles Konzept für Ältere angewandt. Allerdings werden hier im Vergleich zu Ulm einige generationsübergreifende Projekte durchgeführt, wo Ältere und Jüngere etwas zusammen machen. Hinsichtlich der angewandten Methoden sind nach Angaben der Interviewpartnerin an der Frankfurter Universität die Methoden vielfältig je nach Situation und Veranstaltungsform.

An der Universität Mainz wird nach Angaben der Interviewpartnerin nur mit dem Konzept generationsübergreifendes Lernen gearbeitet. Einen Extrabereich mit besonderen Veranstaltungen auf dem Gebiet Forschendes Lernen, wie an der Universität Ulm, wird an der Mainzer Universität noch nicht praktiziert. Methodisch wird an der Universität Mainz großer Wert auf lebenswelt-orientierte aktivierende Seminare gelegt (vgl. Textsegment 9).

Textsegment 9: Mainz

Wir haben uns im Moment eigentlich nur in dem Bereich generationsübergreifendes Lernen sozusagen ... versuchen wir uns, forschendes Lernen machen wir aktuell noch nicht.

...

Für uns natürlich besonders wichtig, dass wir da an der Lebenswelt ansetzen, d. h., unsere ReferentInnen sollen sehr aktivierende Seminare anbieten, d. h., das ist kein Frontalunterricht, sondern sie sollen natürlich unsere Teilnehmenden einbeziehen. Wenn

Texte gelesen werden, wird über die Texte diskutiert, die Teilnehmenden sollen Fragen stellen, wenn etwas unklar ist, und generell sollen die Lehrenden natürlich unterschiedliche Methoden verwenden.

An der Universität Wuppertal wird nach Angaben der Interviewpartnerin versucht, Forschendes und Entdeckendes Lernen in die Seminarplanung einzubauen, denn dies ermöglicht einen aktiven Zugang der Älteren. Dieses Konzept bietet nach Ansicht der Interviewpartnerin den Freiraum für die älteren Studierenden, sich intensiver und zeitlich extensiver mit den Themen zu beschäftigen. Allerdings ist diese Konzeption für die reguläre Lehrveranstaltung nicht geeignet, da jüngere Studierende bestimmte Module und Curricula absolvieren müssen und daher den dafür nötigen Freiraum nicht haben. An der Universität Wuppertal werden vielfältige Methoden angewandt. Einerseits gibt es spezielle Methoden, die auf Ältere zugeschnitten sind. Sie nennt als Beispiel problemorientierte Aufgabenstellung und empfiehlt das Konzept der Geragogik, welches von den spezifischen Bedürfnissen der älteren Lernenden ausgeht (vgl. Textsegment 10).

Textsegment 10: Wuppertal

Das sind dann z. B. problemorientierte Aufgabenstellungen, und die älteren Studierenden gehen das aktiv an und haben z. B. 2012 selbst Interviews geplant, um das Verhältnis der jungen Studierenden zu den älteren Studierenden selbst zu erforschen, wir haben ja auch ein bisschen was vorgetragen in Leipzig.

...

Was ich sehr empfehlen kann, ist das Konzept der Geragogik, von Frau Bubolz-Lutz gibt es ein Lehrbuch darüber, und da kann man sehr genau auch sehen die spezifischen Bedürfnisse der älteren Lernenden, denn man kann da nie von einheitlichen Voraussetzungen ausgehen. Das ist hochindividuell, wir haben nie einen gleichen Wissensstand, wir haben auch nicht das gleiche Ziel, den Abschluss, die Berufsausbildung, sondern das muss man wirklich immer als individuelle Lerngeschichte betrachten und da versuchen, einen Ansatzpunkt zu finden.

Manchmal haben die älteren Erwachsenen auch Erwartungen, die genau die klassischen Formate betreffen. Sie wollen Vorlesungen, sie wollen etwas aufnehmen und dass da vorne jemand eine Vorlesung hält. So ganz klassische Formate. Oder ein Seminar, so wie sie sich das vorstellen.

Hinsichtlich der Schulung von Dozenten speziell für die Anforderung von Älteren erwähnte nur die Mainzer Interviewpartnerin, dass an ihrer Universität für Dozenten Weiterbildungskurse im Bereich „*Train the Trainer – Erwachsenenbildung*“ angeboten werden, in „*denen auch konkret didaktische Methoden vorgestellt werden, die für Ältere relevant sind*“ (Interviewpartnerin Mainz). Für die Universität Oldenburg berichtete die Interviewpartnerin, dass die Dozenten sich prinzipiell didaktisch auf die Älteren einstellen müssen. Allerdings habe sie keinen direkten Einfluss auf die didaktische Gestaltung der Dozenten.

7.4.2 Bevorzugte Formen und IT-Medien

Hinsichtlich der Frage, welche Formen der akademischen Weiterbildung bevorzugt werden, haben sich vier der fünf Interviewpartner/innen dazu geäußert. Die Interviewpartnerinnen an den Universitäten Oldenburg, Mainz, Frankfurt und Wuppertal favorisieren die üblichen Formen, d. i. Seminare und Vorlesungen. Aber es gibt von diesen Interviewpartnerinnen weitere unterschiedliche Angaben. So bevorzugt die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg auch Online-Ringvorlesungen, während die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Wuppertal auch Exkursionen favorisieren. So erwähnte die Interviewpartnerin an der Universität Mainz, dass in Rahmen der Seminare Exkursionen eingeplant sind, z. B. Museumsbesuche vor Ort oder Exkursionen zu einem Naturschutzgebiet. Die Interviewpartnerin aus Wuppertal weist zudem darauf hin, dass an ihrer Universität Exkursionen selten angeboten werden. Die Interviewpartnerin an der Frankfurter Universität erzählte im Interview, dass sie selbst selten Seminare anbietet, dafür um so mehr Projekte als partizipative Formen, „*also offene Prozesse, wo man gemeinsam erst einmal die Fragestellungen eingrenzt und dann Schritte festlegt, die erarbeitet werden müssen*“ (Interviewpartnerin Frankfurt am Main).

Hinsichtlich der Frage, welche IT-Medien für die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere genutzt werden, zählte der Interviewpartner aus Ulm die üblichen IT-Medien auf: Chats Foren, Mailinglisten, Online-Plattformen zu den Kursen und Videokonferenz. Diese Medien werden in Ulm intensiv genutzt. Auf diese Nutzung

wurden die Angebote bereits in den 1990er Jahren ausgerichtet: „seit über Neue Medien gesprochen wird oder seit über NIK, Neue Informations- und Kommunikationstechnologien gesprochen wird, wir da schon mit dabei sind und versucht haben seit den 1990er Jahren den SeniorInnen nahezubringen, dass sie an diesen Neuen Medien nicht vorbeikommen werden, wenn sie nicht gesellschaftlich abgehängt werden wollen“ (Interviewpartner Ulm).

An der Universität Oldenburg werden Online-Ringvorlesungen und Video-Konferenzen genutzt. Generell gibt es nach Angabe der Interviewpartnerin Lernplattformen, die auch von den Älteren genutzt werden können, vorausgesetzt, dass sie diese neue Technologie beherrschen. Die Nutzung ist auch für die Älteren sinnvoll und notwendig, weil auf diesen Lern-Plattformen die Skripte abgelegt sind. Die Interviewpartnerin fügt hinzu, dass versucht wird, bei den Älteren die Bereitschaft der Nutzung zu erzeugen, insbesondere bei 70- bis 75-Jährigen, während die jüngeren Alten, die über 60-Jährigen, die IT-Medien bereits in ihrer Arbeitswelt erlebt haben. An der Universität Mainz werden IT-Medien im Fachgebiet Mathematik intensiv genutzt. Ansonsten werden spezielle Kurse zur Internetnutzung angeboten. Sowohl an der Frankfurter als auch an der Wuppertaler Universität werden Online-Plattformen zu den Kursen angeboten. An der Universität Wuppertal werden zudem Online-Ringvorlesungen durchgeführt und generell die üblichen IT-Medien genutzt.

Nutzung von IT-Medien	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
die üblichen IT-Medien				X	X
Chats und Foren				X	
Mailinglisten				X	
Online-Ringvorlesungen	X	X	X	X	X
Online-Plattformen zu den Kursen	X			X	X
Videokonferenz			X	X	
im Bereich Mathematik		X			
ansonsten keine reine E-Learning-Kurse		X			
Voraussetzung Ältere können neue IT beherrschen, vermitteln			X		
speziell für Kurse zur Internetnutzung		X			

Tabelle 22: Nutzung von IT-Medien
(eigene Darstellung)

7.4.3 Anforderungen zur Gestaltung der Weiterbildung

Hinsichtlich der Frage, welche Anforderungen zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Interviewpartner/innen wichtig sind, äußerten sich die Interviewpartner/innen dazu mit allgemeinen und konkreten Angaben (vgl. Tabelle 23).

Anforderungen	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
bedarfsgerechte Gestaltung				X	
Auswahl von Grundlagen- und Einführungsseminaren					X
vertiefende Seminare für Fortgeschrittene					X
aktuelles Wissen und Forschungsergebnisse		X			
nach den Formen wie an der regulären Uni	X				
kurzzeitige Seminare mit 4 bis 7 Terminen			X		
keine großen Gruppen		X			
qualifizierte Dozenten		X		X	
qualifizierte Dozenten/mit spezieller Schulung		X			
ausreichende Finanzierung				X	
ausreichende Finanzierung/auch mit Drittmitteln				X	

Tabelle 23: Anforderungen
(eigene Darstellung)

Für den Interviewpartner an der Universität Ulm sind eine bedarfsgerechte Gestaltung und qualifizierte Dozenten wichtig. Ansonsten ist für Ulm die Finanzierung eine bedeutsame Anforderung, wobei Drittmittel *„eine wichtige Geschichte bei der Planung und die Wünsche der Teilnehmenden“* sind (Interviewpartner Ulm). Er weist im Interview auch darauf hin, wie wichtig damals die Finanzierungshilfe des Wirtschaftsministeriums zum Aufbau der Ulmer-drei-Generationen-Universität war. Ohne diese Anfangsfinanzierung wäre der Aufbau nicht möglich gewesen.

Für die Interviewpartnerin an der Universität Mainz ist die Vermittlung von aktuellem Wissen und Forschungsergebnissen relevant, denn viele Teilnehmende besitzen bereits ein akademisches Vorwissen. Außerdem sollten die Gruppen nicht so groß sein und von qualifizierten Dozenten geleitet werden, die zudem speziell für die

wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere geschult sind.

Die Interviewpartnerin an der Universität Wuppertal macht hinsichtlich der Anforderungen einen Unterschied in Abhängigkeit vom Wissenstand der Teilnehmenden. Zum einem werden aus den Veranstaltungen für die Bachelorstudierenden solche Veranstaltungen ausgewählt, „die relativ voraussetzungsfrei sind, also z. B. Vorlesungen über Grundlagen, Einführungen, Seminare, die für das erste oder zweite Semester geplant sind, solche Veranstaltungen, die man ohne Voraussetzungen besuchen kann“ (Interviewpartnerin Wuppertal). Zum anderen werden auch vertiefende Seminare für Fortgeschrittene ausgewählt.

Die Interviewpartnerin aus Oldenburg erwähnte im Interview nur, dass die Seminare mit 4 bis 7 Terminen kurzfristig angelegt sind. Die Interviewpartnerin aus Frankfurt erwähnte lediglich, dass die Anforderungen an die Formen an der regulären Universität ausgerichtet sind.

7.4.4 Qualitätssicherung und Evaluation

Hinsichtlich der Frage, ob Qualitätssicherung und Evaluation betrieben wird, bestätigten alle Interviewpartner/innen, dass diese an ihren Institutionen durchgeführt werden (vgl. Tabelle 24).

Qualitätssicherung Evaluation	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Externe Evaluation von Fachleuten				X	
Selbstevaluation				X	
Evaluation jeder Veranstaltung zentral durchgeführt		X			X
regelmäßige Evaluationen	X				
Qualitätsprüfungen der Dozenten			X		
Dozenten-Feedback-Gespräche	X				
Befragung der Teilnehmer		X	X	X	X
Feedback der Teilnehmer				X	

Tabelle 24: Qualitätssicherung Evaluation
(eigene Darstellung)

So erwähnte der Interviewpartner aus Ulm, dass an seiner Universität angesichts

des Rückgangs der Teilnehmerzahlen die Absicht besteht, eine Evaluation von Fachleuten von außen hereinzuholen, um *„Faktoren zu erkennen, wie es uns besser gelingen kann, an die SeniorInnen, die jetzt in den Ruhestand kommen, heranzukommen, mit welchen Angeboten man an die herankommt“* (Interviewpartner Ulm). Und andererseits werden von der Universität Ulm interne Evaluationen durchgeführt, indem ständig Feedbacks von den Teilnehmenden eingeholt werden und Teilnehmer/innen befragt werden.

An den Universitäten Mainz und Wuppertal werden Evaluationen zu jeder Veranstaltung zentral durchgeführt, wobei auch die Teilnehmer/innen befragt werden. Die Interviewpartnerin aus Wuppertal erwähnte, dass an ihrer Universität ein zentrales System, das Evaluationssystem (EvaSys), eingesetzt wird, um Befragungen der Teilnehmenden durchführen und zentral auswerten zu können. Dabei sind die Ergebnisse immer positiv. Auch an der Universität Oldenburg werden Befragungen der Teilnehmer durchgeführt. Die Interviewpartnerin aus Frankfurt erwähnte, an ihrer Universität seien regelmäßige Evaluationen und Dozenten-Feedback-Gespräche durchgeführt worden.

7.5 Planung, Durchführung und Entwicklungstrend des Weiterbildungsangebots (Angebotsebene)

7.5.1 Planung des Ausbaus des Angebots

Auf die Frage nach Planungen zum Ausbau der Angebote fallen die Antworten der Interviewpartner/innen unterschiedlich aus. Die Einrichtungen an den Universitäten Mainz und Frankfurt planen den Ausbau angesichts steigender Nachfrage. Für die Universität Oldenburg ist nur ein kostendeckender Ausbau möglich; dazu ist das Zentrum für Weiterbildung verpflichtet. Die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg erörterte im Interview die finanziellen Probleme und Möglichkeiten einer Universität, wenn diese zusätzliche Angebote für Berufsqualifizierte oder Ältere organisieren möchte. Die dadurch entstehenden zusätzlichen Kosten können entweder durch Teilnehmergebühren oder durch das zuständige Bundesland oder durch Drittmittel abgedeckt werden. Letzteres sieht sie als häufigste Finanzierungsform. Für die Einrichtung an ihrer Universität ist ein Ausbau von

Angeboten, auch von speziellen Angeboten, nur möglich, wenn die Einrichtung hierfür Gelder von der EU oder dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) erhält (vgl. Textsegment 11).

Textsegment 11: Oldenburg

Hochschulen haben immer finanzielle Probleme, weil sie immer mehr Geld gebrauchen können, als sie bekommen vom Land oder vom Staat. Und natürlich ist immer jede neue Zielgruppe, die eigentlich normalerweise nicht an Hochschulen ist, wenn man überlegt, dass Hochschulen also erstmal eigentlich eine Ausbildungsstätte für Jüngere ist und auch Forschungsstätte, und wenn man jetzt neue Zielgruppen wie Berufsqualifizierte oder Ältere reinholt, die verursachen natürlich auch Kosten. Und entweder müssen diese Kosten reingeholt werden, indem die Teilnehmenden was bezahlen, oder man sagt, eine Hochschule hat auch einen Bildungsauftrag für diese Gruppen, und dann muss man aber gucken, dass man von seinem Land oder von seinem Bundesland noch ein bisschen mehr Mittel dafür bekommt. Eigentlich ist das immer schwierig, neue Gelder zu akquirieren, und das ist häufig nur in Form von Drittmitteln möglich, also wenn wir jetzt EU- oder EFRE-Mittel bekommen für ältere Menschen, wäre das möglich, da auch nochmal ein bisschen intensiver Angebote oder speziellere Angebote zu machen.

Am ausführlichsten hat sich die Interviewpartnerin aus Oldenburg zu diesem Thema geäußert. An der Universität Ulm ist ein weiterer Ausbau von Ehrenamt-Projekten für die Ulmer Drei-Generationen-Universität geplant. Bereits in den letzten Jahren wurden die Angebote für Ältere dahingehend erweitert, über die Akademiewochen und den Arbeitsgruppen Forschendes Lernen hinaus Ältere für die ehrenamtliche Betreuung von Schüler/innen der 5. bis 8. Klasse in den Fächern Natur- und Technikwissenschaften oder für die Betreuung ausländischer Studierenden zu gewinnen. Der Interviewpartner bezeichnet dies als dritte Stufe der Angebote für Senioren. Geplant sind weitere Konzepte, wie „Alt-jung-Konzepte, peer-to-peer-Konzepte, wo Senioren auch andere Senioren ausbilden“ und schließlich Jung-alt-Konzepte, wie Vermittlung neuer Medien an die Senioren (vgl. Textsegment 12).

Textsegment 12: Ulm

Wir haben in den letzten Jahren unsere Angebote für Senioren noch sehr viel weiter ausgebaut, als es die Akademiewochen und das Forschende Lernen sind, indem wir sozusagen einen dritten Schritt gemacht haben. Nach dem Türöffner Akademiewochen, die Qualifizierung der Senioren im Forschenden Lernen und die Umsetzung dessen, was sie an Wissen mitgedacht haben, in Gruppen, in denen sie andere Leute betreuen. Also diese ehrenamtlichen Tätigkeiten haben wir voll ausgenutzt, indem wir die Senioren eingebunden

haben in unsere Ulmer-drei-Generationen-Universität, da geht es darum, dass man SchülerInnen der 5. bis 8. Klassen Natur und Technikwissenschaften nahebringen will, und wir haben unsere Senioren dazu ausgebildet, dass sie diese Schüler in Gruppen als so genannte Senior Consultant betreuen. Und wir haben in diesem Arbeitsfeld Betreuung von Schülern, etwa einen Pool von um die 40 ehrenamtlich aktive SeniorInnen, die regelmäßig zum Einsatz kommen, und wir haben zwei weitere Arbeitskreise, in denen es um die Betreuung von Studierenden geht, und zwar Studierende von englischsprachigen Studiengängen, die an der Uni Ulm gelehrt werden, wo die Studenten aus allen Kontinenten kommen, aber kein Deutsch können und die dann eben an die Hand genommen werden. Da werden Behördengänge mit denen gemacht, es wird versucht, ihnen die deutsche Kultur nahezubringen, ein bisschen Deutsch gelernt auch, aber die müssen eigentlich gar kein Deutsch lernen, weil das Studium eben alles auf Englisch läuft. Wir sind eine naturwissenschaftlich-technisch ausgerichtete Uni, da ist es sowieso eher normal auf Englisch zu reden. Und das ist auch ein Teil, wo wir sozusagen eine dritte Stufe gezündet haben und die Qualifikationen zu ausgenutzt haben, dass Senioren direkt in Angebote der Uni involviert sind und dort entweder Schüler oder Studierende betreuen. Und zum Thema Ausbau, wir arbeiten weiter an solchen Konzepten, Alt-jung-Konzepte, peer-to-peer-Konzepte, wo Senioren auch andere Senioren ausbilden, wir kommen jetzt in den Bereich neue Medien, was einer unserer Hauptarbeitsgebiete ist. Also jung-alt, neue Medien und Senioren, das ist etwas, wo wir auch die Angebote weiter ausbauen wollen mit diesen Schwerpunkten.

7.5.2 Anreize für die Fakultäten

Ein weiteres zentrales Thema in den Interviews ist die Frage, wie Anreize geschaffen bzw. angestrebt werden, um die einzelnen Fakultäten mit ihren Dozenten dazu zu bewegen, reguläre Lehrveranstaltungen oder besondere Lehrveranstaltungen für Ältere bereitzustellen. Der Interviewpartner an der Universität Ulm betonte im Interview, die Anreize nach den Interessen der Dozenten auszurichten, die je nach Orientierung, mehr Reputation durch Forschung vs. Schwerpunktsetzung auf Lehre, verschieden ausgeprägt sind. Ein auf Forschung spezialisierter Akademiker kann nach Meinung des Interviewpartners dadurch gewonnen werden, wenn man ihm die Möglichkeit biete, die Wichtigkeit seiner Forschung darzustellen. Zum anderen betont er, dass für einen Dozenten die Möglichkeit der Durchführung eines Forschungsprojekts mit Älteren erleichtert werden kann, die bereit sind, sich an einem solchen Forschungsprojekt aktiv zu beteiligen (vgl. Textsegment 13).

Textsegment 13: Ulm

Es gibt aus meiner Sicht zwei hauptsächliche Richtungen von Hochschullehre. Die einen sind die, die ihr Geld über die Forschung beziehen, die anderen sind die, die Lust und auf Lehre eingestellt sind. Normalerweise muss man beides tun, ich kenne aber auch mittlerweile sehr viele, die sagen, sie machen nur Forschung, sonst kommen sie nicht. Also wenn jemand einen Ruf auf irgendeine Professur nimmt und entsprechend viel mitbringt, dann wird er um die Lehre herumkommen. Und je nachdem, in welche Richtung diese beiden gehen, muss man natürlich auch die Anreize ausrichten. Jemand, der auf Forschung spezialisiert ist, den wird man nur dadurch gewinnen können, dass man ihm die Möglichkeit bietet, die Wichtigkeit seiner Forschung darzustellen oder aber, dass wir etwas für die Forschung beitragen können. So geht es uns mit den Psychologen. Die Psychologie ist an der Zielgruppe ältere Menschen sehr interessiert, weil in aller Regel es an den Universitäten nicht so eine Masse an Potenzial älterer Menschen gibt, wie wir es mit unseren 500, 600 Leuten haben, an die sie sozusagen zweimal jährlich herankommen können. Und das ist natürlich ein Anreiz, den wir haben. Für diejenigen, die Lehre machen, natürlich das gleiche. Also SeniorInnen sind immer etwas, wo man sagen kann „Ja, wenn ihr das und das macht, bekommt ihr im Gegenzug X Senioren, die bereit sind, sich an irgendwelchen Forschungen zu beteiligen“. Das sind Anreize, die jetzt für die Universität Ulm speziell passen. Insgesamt glaube ich, dass es an anderen Universitäten bisschen anders läuft, weil auch das Seniorenstudium ganz anders aufgebaut ist. Und deswegen bin ich da nicht der Experte dafür, weil ich nur für die Uni Ulm reden kann, und da müssten Sie im Prinzip nochmal jemand anderen fragen.

Die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Oldenburg thematisierten die Auslastung der Lehrenden im regulären Lehrbetrieb, welche die Bereitschaft von Dozenten und Fakultäten beschränkt, Veranstaltungen für Ältere zur Verfügung zu stellen. So betont die Interviewpartnerin aus Mainz, dass auch, wenn von den Dozenten die Bereitschaft vorhanden ist, ein zusätzliches Seminarangebot für Ältere zu schaffen, diese von den zuständigen Dekanen Probleme bekommen würden, da in Mainz die Situation mit hohen Studierendenzahlen angespannt ist und primär die hohen Anforderungen in der grundständigen Lehre erfüllt werden müssen, bevor zusätzliche Seminare für die Weiterbildung angeboten werden können (vgl. Textsegment 14).

Textsegment 14: Mainz

Allerdings ist es eben so: die Anforderungen in der grundständigen Lehre sind derart hoch an die Lehrenden, dass es sozusagen gar nicht möglich ist, dass sie sagen, von meinen neuen SWS biete ich nur sieben in der grundständigen Lehre an und mache dann ein

Seminar für die Weiterbildung – da würden sie dann Probleme mit ihren Studienmanagern, ihren Dekanen bekommen, weil einfach die Situation in Mainz mit hohen Studierendenzahlen relativ angespannt ist.

Für die Interviewpartnerin an der Frankfurter Universität besteht ein Mittel des Anreizes darin, den Dozenten die Möglichkeit einzuräumen, die Gruppe der Älteren erstmal kennenzulernen, um Vorurteile bei den Dozenten abzubauen. Denn *„sobald sie mit der Gruppe zu tun haben und eine Lehrveranstaltung machen, dann merken sie, was für eine motivierte Gruppe das ist, wie viel Wissen die mitbringen“* (Interviewpartner aus Frankfurt am Main). Die Interviewpartnerin aus Oldenburg setzt bei der Bereitstellung von zusätzlichen Kursen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Nachwuchswissenschaftler/innen, *„die dann auch gerade im Bezug mit älteren Studierenden auch ein ganz schönes Feld haben, um sich mal auszuprobieren“* (Interviewpartnerin aus Oldenburg). Ansonsten sind für Wuppertal keine weiteren Anreize nötig, da von den Dozenten viel Entgegenkommen erbracht wird: *„Die meisten der Dozent/innen sind ganz offen und ganz hilfsbereit und haben nichts dagegen, wenn zwei oder drei ältere Studierende in ihrer Veranstaltung sind. Es gibt einige wenige, die wollen es nicht und die machen das sehr deutlich, aber die meisten muss man nicht durch Anreize dazu bewegen“* (Interviewpartnerin aus Wuppertal).

In den Interviews wurden auch die finanziellen Anreize thematisiert. Zum einem geht es um die Frage der Verrechnung mit dem Lehrdeputat. In Wuppertal ist die Verrechnung vorhanden, denn die älteren Studierenden besuchen die Veranstaltungen zusammen mit den Jüngeren. Die Interviewpartnerinnen aus Oldenburg, Frankfurt und Mainz wünschen sich eine Verrechnung mit dem Lehrerdeputat, weil diese an ihren Universitäten nicht vorhanden ist, aber in der Praxis möglich wäre. Hinsichtlich der generellen finanziellen Unterstützung als Anreiz weist die Interviewpartnerin aus Oldenburg darauf hin, dass an ihrer Universität die Lehrenden zusätzliches Geld bekommen, wenn sie zusätzliche Veranstaltung für die Weiterbildung durchführen. Die Interviewpartnerin an der Universität Wuppertal weist darauf hin, dass an ihrer Universität keine finanziellen

Anreize geschaffen werden können, da sie dafür über keine zusätzlichen finanziellen Mittel verfügt. Die Interviewpartnerin aus Frankfurt vertrat lediglich die Meinung, dass finanzielle Anreize sinnvoll sind.

7.5.3 Medien der Bekanntgabe

Für die Bekanntgabe der Weiterbildungsangebote nutzen die befragten Universitäten vielfältigen Medien. In der Tabelle 25 sind diese für jede Universität aufgelistet.

Medien der Bekanntgabe	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Fernsehen				X	
Rundfunk	X	X		X	
Rundfunk/nicht erfolgreich					X
Tageszeitung Pressemeldungen	X	X	X	X	X
eigene Printausgaben		X	X		X
Internet eigene Homepage	X	X	X	X	X
Internet eigene Homepage/Homepages der Arbeitsgruppen				X	
Rundmails E-Mail-Verteiler			X		
Facebook				X	
Abschlussfest mit Infos über die nächsten Kurse		X			
Mund-zu-Mund-Propaganda			X	X	

Tabelle 25: Medien der Bekanntgabe
(eigene Darstellung)

Von den klassischen Medien, wie Fernsehen, Rundfunk und Presse, nutzt der Interviewpartner an der Universität Ulm alle, während in Mainz und Frankfurt nur der Rundfunk und die Presse und in Oldenburg und Wuppertal nur die Presse genutzt wurden. In Wuppertal wurde der Rundfunk genutzt, aber die Nutzung wurde eingestellt, weil diese nicht erfolgreich war. An den Universitäten Oldenburg, Mainz und Wuppertal geben die zuständigen Leitungen auch eigene Printausgaben, wie Studienführer und Flyer, heraus. Von den modernen IT-Medien nutzen alle Universitäten eigene Homepages. Darüber hinaus haben an der Universität Ulm auch die Arbeitsgruppen jeweils eine eigene Homepage. Zusätzlich werden Facebook (Ulm) und Rundmalis über E-Mail-Verteiler (Oldenburg) genutzt. Als direkte interaktive Medien erwähnte die Mainzer Interviewpartnerin die Nutzung des

für jeden offenen Abschlussfestes zum Ende des Semesters mit Informationen über die nächsten Kurse. Die Interviewpartner/in aus Oldenburg und Ulm sehen die Mund-zu-Mund-Propaganda als bedeutendes verwendetes Medium zur Verbreitung der Informationen über die Weiterbildungsangebote.

7.5.4 Schwierigkeiten der Durchführung und Umsetzung

Hinsichtlich des Auftretens von Schwierigkeiten der Durchführung und Umsetzung der Weiterbildungsangebote wurden von dem/den Interviewpartner/innen verschiedene Aspekte und Probleme angesprochen (vgl. Tabelle 26).

Schwierigkeiten der Durchführung und Umsetzung	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
gruppendynamische Konflikte				X	
gruppendynamische Konflikte/geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede in der Gruppe				X	
gruppendynamische Konflikte/Teambildungsprozesse früher schwieriger als heute				X	
Integration					
Integration, gemischte Gruppen klappt nicht immer					X
Irritationen bei den jüngeren Studierenden					X
bei Seminaren mit Zulassungsbeschränkungen					X
fehlende Akzeptanz bei einigen Dozenten					X
Kapazitätsprobleme	X			X	
wenn reguläre Seminare überfüllt sind			X		
finanzielle Schwierigkeiten				X	
finanzielle Schwierigkeiten/vollständige Selbstfinanzierung		X			
räumliche Schwierigkeiten	X	X	X	X	
räumliche Schwierigkeiten/räumliche Schwierigkeiten gelöst durch Extra-Campus			X		
ausstattungstechnische Schwierigkeiten		X			

Tabelle 26: Schwierigkeiten der Durchführung und Umsetzung (eigene Darstellung)

Zum einem wurden Teilnehmer- bzw. gruppenbezogene Probleme erwähnt und zum anderen technische und finanzielle Schwierigkeiten. Der Interviewpartner aus Ulm erwähnte gruppenspezifische Konflikte, die in den Veranstaltungen auftreten. Diese treten zwangsläufig ein, weil *„verschiedene Menschen, die sich vorher nicht kannten, zusammenkommen, um an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten“* (Interviewpartner Ulm). So kann jeder neue Schritt in der Entwicklung der Arbeit der Gruppe zu Streit und heftigen Debatten führen, da nicht alle kompromissfähig sind. Dann ist nach Ansicht des Interviewpartners die wissenschaftliche Leitung gefordert, zu moderieren: *„Da ist es natürlich Aufgabe der Moderation der wissenschaftlichen Leitung, an diesem Punkt dann zu versuchen, alle im Boot zu behalten, d. h., ein gewisses Potenzial an pädagogischen Kenntnissen und Methoden ist nicht von Schaden, es ist aber nicht unbedingt Bedingung, es ist vielmehr Fingerspitzengefühl, dass man aufbringen muss, um zu erraten, wo sind die Probleme“* (Interviewpartner Ulm). Schließlich erwähnte der Ulmer Interviewpartner, dass früher in den 1990er Jahren vor dem Hintergrund einer großen Entlassungswelle die Konflikte schwieriger waren, denn es kam häufig vor, dass in den Arbeitsgruppen sich Menschen getroffen haben *„die früher zusammengearbeitet haben, aber auf unterschiedlicher Hierarchieebene, d. h. der Chef oder Abteilungsleiter mit einem Untergebenen, und aus dieser Konstellation ergaben sich z. B. Probleme, dass jemand, der es gewohnt war, dass sein Untergebener bis jetzt immer das gemacht hat, was er gewollt hat, in einer Rolle war, wo der andere mehr Sachwissen gehabt hat, aber sich nicht getraut hat, es einzubringen“* (Interviewpartner Ulm). Als weiteren Konfliktpunkt in der Gruppe sieht der Ulmer Interviewpartner geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede insbesondere bei der ältesten Generation, insofern viele Frauen, *„die keine so große Bildung genossen haben, die nach der Familienphase zwar eine hohe Intelligenz hatten, aber wenig Bildung genossen hatten, durch Kriegsleiden etc.“* (Interviewpartner Ulm) Schwierigkeiten gehabt haben, sich das Wissen in den Gruppen anzueignen und gegenüber den Männern in den Gruppen selbstbewusst aufzutreten.

Die Interviewpartnerin aus Wuppertal erwähnte generationsspezifische Probleme. In

den gemeinsam von Jungen und Alten besuchten Seminaren muss oft Gruppenarbeit gemacht werden, wobei die Gruppenbildung mit Jungen und Alten gemischt nicht immer gelingt. Des Weiteren kommt vor, dass die jungen Studierenden irritiert sind, wenn ältere Menschen mit ihnen im Seminar sitzen. Eine weitere Schwierigkeit sieht sie darin, dass bei einigen Dozenten fehlende Akzeptanz gegenüber älteren Studierenden vorliegt. Schließlich ist die Integration von Älteren in den Veranstaltungen der Numerus clausus Fächern besonders schwierig, da diese anmeldepflichtig sind und die Dozenten die Teilnehmer/innen selber auswählen dürfen.

Sowohl der Interviewpartner aus Ulm als auch die Interviewpartnerin aus Frankfurt erwähnen Kapazitätsprobleme: An der Universität Ulm steht zu wenig Personal zur Verfügung, und an der Einrichtung in Frankfurt gibt es generell Kapazitätsprobleme wegen begrenzter Ressourcen. Die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg benennt für ihre Universität ebenfalls ein Kapazitätsproblem: Veranstaltungen können nicht für Ältere geöffnet werden, wenn diese bereits überfüllt sind.

Sowohl der Interviewpartner aus Ulm als auch die Interviewpartnerin aus Mainz thematisierten finanzielle Schwierigkeiten. Die Veranstaltungen müssen selbst finanziert werden. An der Universität Mainz wird sogar eine vollständige Selbstfinanzierung verlangt.

Die Interviewpartner/innen aus Ulm, Oldenburg, Mainz und Frankfurt erzählten von räumlichen Schwierigkeiten. In Ulm und Mainz gibt es zu wenige Räume. In Frankfurt sind die Räume zu klein, die sich zudem auf dem alten Campus befinden. Die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg sieht hingegen an ihrer Universität die räumlichen Probleme mit eigenen sieben komfortablen Seminarräumen auf einem Extra-Campus, dem Lifelong Learning Campus, als gelöst.

7.5.5 Fachgebiete der Weiterbildungsangebote und weiterer Bedarf

Hinsichtlich der Frage, für welche Fachgebiete Weiterbildungsangebote für Ältere bereitgestellt werden, gibt es von dem/den Interviewpartner/innen verschiedene Angaben bezüglich der speziellen Programme (Programme ohne Abschluss und Zertifikatsprogramme). Diese sind in der Tabelle 27 aufgelistet.

Fachgebiete der Weiterbildungsangebote	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
für Akademiewochen alle Fächer				X	
alle bis auf Ingenieurwissenschaften, Technik und Lehramt	X				
Geografie		X			X
Naturwissenschaften		X			
Theologie		X			X
Philosophie		X			X
Medizin geplant			X		
Medizin in Ausnahmen		X			
Sprach- und Literaturwissenschaften		X			X
Rechtswissenschaften			X		
Kunst- und Musikwissenschaften		X	X		
Lehramt			X		
Sport			X		
Informatik		X	X		
Geschichte		X	X		X
Psychologie					X
Politik		X	X		X
Erziehungswissenschaften					X
Gesellschaftswissenschaften					X
Sozialwissenschaften		X	X		X
Wirtschaftswissenschaften		X	X		X

Tabelle 27: Fachgebiete der Weiterbildungsangebote
(eigene Darstellung)

Je nach Größe und Profil der Universitäten liegt für jede der befragten Universitäten eine begrenzte Auswahl der Studienfächer für die Programme vor. An den Universitäten Oldenburg, Mainz, Frankfurt und Wuppertal werden Angebote in den

Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in Politik und Geschichte angeboten. Ansonsten liegen unterschiedliche Angebotsprofile vor. Für das Gasthörerstudium in Oldenburg und Mainz werden allerdings fast alle Studienfächer angeboten. An der Universität Ulm werden für die Akademiewochen alle Fächer angeboten.

Bezüglich der Frage, auf welchen Fachgebieten noch weiterer Bedarf besteht, haben nur drei Interviewpartnerinnen geantwortet (vgl. Tabelle 28).

Weiterer Bedarf	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Wirtschaftswissenschaften	X				
Musikwissenschaften	X	X			
Literaturwissenschaften mit extra Kursen			X		
Psychologie		X			
Physik		X			
Chemie		X			

Tabelle 28: Weiterer Bedarf
(eigene Darstellung)

Die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg sieht weiteren Bedarf auf dem Gebiet der Literaturwissenschaften mit extra Kursen. Die Interviewpartnerin an der Universität Mainz sieht weiteren Bedarf in den Musikwissenschaften, Psychologie, Physik und Chemie, und die Interviewpartnerin an der Frankfurter Universität sieht weiteren Bedarf in den Fächern Wirtschaftswissenschaften und Musikwissenschaften.

7.5.6 Änderungen des Angebots seit 10-15 Jahren

Das Weiterbildungsangebot hat sich in den letzten 10 bis 15 Jahren bei den befragten Universitäten in organisatorischer Hinsicht und hinsichtlich der Teilnehmer/innen geändert. In Ulm und Oldenburg sind die Teilnehmer/innen anspruchsvoller geworden. So weist der Interviewpartner an der Universität Ulm darauf hin, dass die Teilnehmer/innen wählerischer geworden sind. Früher wurde jedes Angebot angenommen, während heute die Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer eigenen Themenauswahl sicherer geworden sind. Ähnlich sieht es auch die Interviewpartnerin aus Oldenburg: Bis vor 10 Jahren waren die Menschen noch sehr

dankbar, dass sie überhaupt in eine Universität durften. Es war häufig noch die Kriegsgeneration, die im Krieg nicht studieren konnte. Heute erwarten die Teilnehmer/innen, *„dass alles gut organisiert ist, man will das alles optimal haben und findet das eher selbstverständlich, dass man auch hier sein darf“* (Interviewpartnerin Oldenburg). Schließlich vermutet die Interviewpartnerin aus Oldenburg, dass der gesteigerte Anspruch Ausdruck des kulturellen Wandels ist. Insgesamt haben sich die Angebote nicht sehr geändert.

Die Interviewpartnerin an der Universität Wuppertal sieht eine Veränderung der Teilnehmerzusammensetzung: *„früher haben überwiegend Frauen diese Weiterbildungsmöglichkeit genutzt, und heute sind es ausgeglichen gleich viele Männer und Frauen“* (Interviewpartnerin Wuppertal). Schließlich fügt sie hinzu, dass die Teilnehmer/innen heute eine höhere Bildung vorweisen, denn viele haben einen akademischen Abschluss und gingen einem akademischen Beruf nach.

Bezüglich der organisatorischen Veränderungen erörterte die Interviewpartnerin aus Frankfurt die grundlegende organisatorische Änderung im Jahr 2005 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Bis 2005 waren etwa 300 normale Universitätsveranstaltungen für die U3L-Studierenden (Studierende des Programms Universität des dritten Lebensalters) geöffnet. 2005 wurde eine stärkere Trennung zwischen Goethe-Universität und U3L vollzogen. Seitdem hat die U3L ein eigenes Angebot und gegenwärtig nur 5 Veranstaltungen der Johann Wolfgang Goethe-Universität mit im Angebot (vgl. Textsegment 15).

Textsegment 15: Frankfurt am Main

Also für uns hier jetzt an der Goethe-Universität gab es einen Einschnitt im Jahr 2005. Bis dahin waren etwa 300 normale Universitätsveranstaltungen für die U3L-Studierenden geöffnet. Und 2005 wurde eine stärkere Trennung vollzogen zwischen Goethe-Universität und U3L, und seitdem haben wir nur ein eigenes Angebot und haben im Moment nur 5 Veranstaltungen der Goethe-Universität mit im Angebot. Und vorher, wie gesagt 300, wo einfach die Veranstaltungen geöffnet waren für Ältere.

Auch an der Universität Wuppertal vollzog sich eine organisatorische Veränderung. Der Weiterbildungsbereich war früher einem Fachbereich zugeordnet. Heute sind die

Weiterbildungsangebote dem Zentrum für Weiterbildung zugeordnet. Die Mainzer Interviewpartnerin berichtete nur von einer stark wachsenden Nachfrage.

7.5.7 Entwicklungstrends in kommenden Jahren

Bezüglich der Frage, welche Entwicklungstrends in den kommenden Jahren von dem/den Interviewpartner/innen gesehen werden, wurden unterschiedliche Einschätzungen geäußert (vgl. Tabelle 29).

Entwicklungstrends in den kommenden Jahren	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Zunahme der Alternativen				X	
stabile bis steigende Nachfrage			X		X
massive Steigerung der Nachfrage		X			
Interesse nach Geschichte nimmt ab zugunsten von Zukunftsthemen				X	
steigende Ansprüche der Teilnehmer				X	
steigende Vorbildung der Teilnehmer					X
Fachhochschulen öffnen sich auch für Ältere					X
mehr regionale Kooperationen wünschenswert					X
Zunahme mediengestützter Kurse		X	X		
zunehmende Bedeutung von E-Learning		X			
Mehr Bildungsangebote für nachberufliche Tätigkeiten	X				
mehr Bildungsangebote zu Sinnfragen des Lebens	X				

Tabelle 29: Entwicklungstrends in den kommenden Jahren
(eigene Darstellung)

Eine eher skeptische Einschätzung hat der Interviewpartner aus Ulm geäußert. So werden es die Universitäten in den nächsten Jahren schwerer haben, da die Alternativen zunehmen werden, nicht zuletzt im Internet. Verschärfend kommt nach Ansicht des Interviewpartners aus Ulm hinzu, dass die Teilnehmenden noch anspruchsvoller und wählerischer werden, *„weil sie sich sozusagen aussuchen können auf dem Markt, wie sie zu dem Wissen oder zu der Information kommen, die sie brauchen“* (Interviewpartner Ulm). Des Weiteren schätzt er ein, dass das Interesse an geschichtlichen Themen zugunsten von Zukunftsthemen sinken wird.

Die Interviewpartnerinnen aus Oldenburg, Mainz und Wuppertal prognostizieren eine stabile bis steigende Nachfrage und sogar eine massive Steigerung der Nachfrage. Zudem schätzt die Interviewpartnerin aus Wuppertal ein, dass die Vorbildung der Teilnehmer/innen zunimmt und auch Fachhochschulen sich für Ältere öffnen werden. Schließlich erhofft sie, dass mehr Kooperationen mit umliegenden Hochschulen möglich sind. Die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Oldenburg sehen eine Zunahme von mediengestützten Kursen, und die Mainzerin fügte hinzu, dass die Bedeutung von E-Learning zunehmen wird. Die Frankfurter Interviewpartnerin schätzt die Entwicklung dahingehend ein, dass mehr Bildungsangebote für nachberufliche Tätigkeiten und zu Sinnfragen des Lebens geschaffen werden.

7.6 Institutionelle Bedingungen des Weiterbildungsangebots (Hochschulebene)

7.6.1 Organisation und Bewertung der Organisation

Hinsichtlich der Organisationsformen ist die Struktur und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an den deutschen Universitäten unterschiedlich. Das zentrale Kriterium der Unterscheidung ist, ob die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere in reguläre Lehrveranstaltungen integriert oder in separaten Veranstaltungsformen organisiert ist. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg weist dabei darauf hin, dass die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, die BAG WiWA nur sämtliche Angebote der deutschen Universitäten repräsentiert und jede Universität ihre Angebote anders organisieren kann.

So organisiert die Universität Ulm Extra-Veranstaltungen für Ältere: zum einen die Akademiewochen, die zweimal im Jahr stattfinden, und zum anderen im Rahmen des Programms Forschendes Lernen Arbeitsgruppen zu bestimmten Themengebieten für einen längeren Zeitraum. Auch in Frankfurt werden Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote speziell für Ältere organisiert.

An den Universitäten von Mainz und Oldenburg gibt es neben Kursen für Ältere die Gestaltung von regulären Lehrveranstaltungen, die für Ältere geöffnet werden und im Rahmen eines Gasthörer-Status besucht werden können. Die Lehrveranstaltungen

für ältere Gasthörer/innen machen dabei den Hauptanteil der Angebote insgesamt aus.

Die Interviewpartner/innen gaben auch Bewertungen ihrer eigenen Organisation und im Allgemeinen ab (vgl. Tabelle 30).

Bewertung der Organisation	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Bewertung der eigenen Organisation					
Organisation ist effektiv		X			X
eigene Organisation hat sich verbessert		X			
mit der eigenen Organisation zufrieden			X		
Kooperation mit umliegenden Unis wünschenswert					X
Integration in den regulären Lehrveranstaltungen besser			X		
Ansprechpartner in jedem Fachbereich wünschenswert		X			
Notwendigkeit, Dozenten persönlich anzuschreiben, ist aufwendig			X		
Dozenten haben Angst, bei Öffnung für Ältere überrannt zu werden			X		
Dozenten können selbst entscheiden			X		
Bewertung der Organisation/allgemein					
aktives Netzwerk mit Austausch richtiger Weg		X			

Tabelle 30: Bewertung der Organisation
(eigene Darstellung)

Die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Wuppertal finden ihre Organisation effektiv. Die Interviewpartnerin an der Universität Mainz findet, dass die Organisation sich verbessert hat, denn die zentrale Koordinierungsstelle wurde organisatorisch vergrößert mit mehr Personal mit zwei Mitarbeiterinnen und einer wissenschaftlichen Hilfskraft. Die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg ist mit ihrer Organisation zufrieden. Die Integration der Älteren in den regulären Lehrveranstaltungen findet sie besser als eine separate Organisationsform und beruft sich dabei auch auf die Meinungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden: Für die Älteren ist die Integration genau das Richtige. Sie wollen nicht nur mit Älteren

zusammensitzen.

Was Verbesserungswünsche betrifft, so wünscht die Interviewpartnerin aus Wuppertal eine Kooperation mit den umliegenden Universitäten und die Interviewpartnerin aus Mainz, dass es in jedem Fachbereich einen Ansprechpartner für Weiterbildung geben sollte, der die Koordination unterstützt. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg thematisiert die Schwierigkeiten mit den Dozenten. Sie weist darauf hin, dass die Dozenten persönlich aufgeschlossen sein müssen, damit diese ihre Seminare für Ältere öffnen, denn meistens vergessen die Dozenten in der Veranstaltungsplanung zu deklarieren, dass der Kurs für Ältere offen ist. Des Weiteren scheuen sich viele Dozenten davor, ihre Veranstaltung für Ältere zu öffnen, *„weil sie befürchten, sie werden dann vielleicht überrannt, was aber so nicht vorkommt“* (Interviewpartnerin Oldenburg).

Nur die Interviewpartnerin aus Mainz bewertet die allgemeine Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene. Diese sei auf einem guten Weg. Mit der BAG WiWA findet ein gelungener Austausch mit Online-Ring-Vorlesungen statt, was von verschiedenen Universitäten organisiert und live in den Hörsälen der Partneruniversitäten übertragen wird, *„um so einfach auch noch eine Vernetzung zu ermöglichen und eben zu ermöglichen, dass hochkarätig ReferentInnen eben nicht nur an einer Universität zu hören sind, sondern deutschlandweit“* (Interviewpartnerin Mainz). Somit besteht ein aktives Netzwerk.

7.6.2 Finanzierung

Hinsichtlich der Finanzierung der Weiterbildungsangebote nannten die Interviewpartner/innen ihre Präferenzen in Bezug auf die Finanzierungsart (vgl. Tabelle 31).

Präferenzen für Finanzierungsformen	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
vollständige Finanzierung durch den Haushalt				X	
Finanzierung durch Teilnehmergebühren	X				X
Finanzierung ohne Teilnehmergebühren			X		
kleine Angebote müssen anders finanziert werden	X				
Finanzierung durch das Land		X			
Finanzierung des Ausbaus					
Drittmittel				X	
Drittmittel wünschenswert		X	X		
teilweise durch den Haushalt			X		
Finanzierung über den Haushalt wünschenswert					X
Co-Finanzierung	X				
Stipendium	X				
Teilnehmergebühren		X	X	X	X

Tabelle 31: Finanzierung
(eigene Darstellung)

Der Interviewpartner aus Ulm wünscht sich eine vollständige Finanzierung durch den Haushalt der Universität. Denn diese Finanzierung ist die bequemste Art, während Drittmittelfinanzierung mit hohem Verwaltungsaufwand verbunden ist. Ähnlich sieht es die Interviewpartnerin an der Universität Mainz: Sie wünscht sich eine Finanzierung durch das Land.

Die Interviewpartnerin aus Oldenburg bevorzugt eine Finanzierung ohne Teilnehmergebühren: *„Bildung sollte nichts kosten. Wenigsten sollten nur kleine Teilnehmerbeträge bezahlt werden und für Teilnehmer, die wenig Einkommen haben, sollten die Gebühren erlassen werden. Aber wenn es gar nichts kosten würde, wäre es noch einfacher“* (Interviewpartnerin Oldenburg). Dagegen bevorzugen die Interviewpartnerinnen aus Frankfurt und Wuppertal eine Finanzierung durch Teilnehmergebühren. Die Interviewpartnerin an der Frankfurter Universität räumt aber ein, dass kleine Angebote auch anders finanziert werden sollten.

Die Interviewpartner/innen äußerten sich auch zur Finanzierung des Ausbaus der Weiterbildungsangebote: An der Universität Ulm erfolgt die Finanzierung durch Drittmittel und Teilnehmergebühren, wobei die Teilnehmergebühren sehr gering sind und eher der Schaffung eines Zusammengehörigkeitsgefühls (Corporate Identity) dienen. An den Universitäten Oldenburg und Mainz wird die Finanzierung des Ausbaus durch Drittmittel angestrebt. Auch hier erfolgt die Finanzierung teilweise durch Teilnehmergebühren. Die Interviewpartnerin an der Frankfurter Universität strebt eine Co-Finanzierung an, wobei sie nicht weiter ausführt, worin die Co-Finanzierung bestehen soll. Außerdem kommen für die Teilnehmer Stipendien infrage. Die Interviewpartnerin an der Universität Wuppertal wünscht sich die Finanzierung des Ausbaus über den Haushalt der Universität, ansonsten werden die Teilnehmergebühren herangezogen. Während also die Interviewpartnerin aus Oldenburg die Meinung vertrat, dass Bildung für alle zugänglich und somit kostenlos sein müsse, sagte die Frankfurter Expertin, dass für eine qualitative Bildung Teilnahmegebühren notwendig sind.

7.6.3 Hochschulmarketing

Zu der Frage, inwieweit die Weiterbildungsangebote eine Unterstützung und Präsenz durch das jeweilige Hochschulmarketing erhalten, haben sich nur die Interviewpartnerinnen aus Oldenburg, Frankfurt und Wuppertal geäußert (vgl. Tabelle 32).

Präsenz durch Hochschulmarketing	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
hochschulinterne Präsenz					X
auf den Webseiten der Uni			X		X
auf den Webseiten der Uni/auch mit eigener Webseite			X		
Pressemitteilung	X				
nicht viel					X
Vermarktung in eigener Hand	X				
keine Extravermarktung			X		

Tabelle 32: Präsenz durch Hochschulmarketing
(eigene Darstellung)

So weist die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg darauf hin, dass eine Präsenz der Weiterbildungsangebote auf der Webseite der Universität vorhanden ist, auch mit eigener Webseite. Allerdings gibt es seitens der Universität keine Extravermarktung der Weiterbildungsangebote. Auch an der Universität Wuppertal besteht eine Präsenz der Weiterbildungsangebote auf den Webseiten der Universität, die auch eigenständig aktualisiert werden kann. Außerdem besteht eine hochschulinterne Präsenz durch ein System von Bildschirmen auf dem ganzen Campus. Ansonsten präsentiert das Hochschulmarketing nicht viel. In Frankfurt liegt die Vermarktung in eigener Hand und wird von der Wolfgang Goethe-Universität nur durch Pressemitteilungen unterstützt.

7.7 Angaben und Meinungen zur Weiterbildung für Ältere

7.7.1 Kritik an dem und Empfehlungen für den Ausbau der Weiterbildung für Ältere

Einige Interviewpartner/innen äußerten Kritik an den Rahmenbedingungen. So kritisiert die Interviewpartnerin aus Oldenburg die Ausrichtung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Universitäten in Bezug auf die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) bzw. Berufstätigkeit, was das Themenspektrum der Veranstaltungen einengt. Dies erschwert die Aufgabe, passende Seminare für Ältere zu finden. Das Studium sollte nach ihrer Ansicht für alle freier und offener gestaltet werden, damit jeder sich die Zeit nehmen kann, sich zu orientieren, um zu entscheiden, welches das passende Fach ist (vgl. Textsegment 16).

Textsegment 16: Oldenburg

Kritik habe ich insofern, dass durch die Bachelor- und Master ... durch Bologna quasi die Ausrichtung eines Studiums sehr viel stärker an Employability ist und das ist auch ... dass sehr viel auf Prüfungen hin gelernt wird und das ist auch als Rückmeldung von den Älteren, die hier schon länger sind, dass es früher einfach breitere Themen gab und auch Themen, wo sie sich eher dafür interessiert haben und das jetzt eben einfach alles oder vieles auf Beruf ausgerichtet ist, den sie aber ja gar nicht mehr ... sie sind ja aus dem Beruf draußen, sie interessiert das nicht mehr so, die Anwendbarkeit dessen, was man da lernen kann.

....

Und dass das vielleicht wieder ein bisschen ... auch im Sinne der jüngeren Studierenden,

dass das alles wieder ein bisschen freier und offener wird, sodass man vielleicht ein Studium ein bisschen dazu nutzen kann, um sich erstmal selber in seiner Persönlichkeit zu finden, zu gucken, was möchte ich denn. Weil ich kann mich da als Beispiel nehmen, ich habe am Beginn meines Studiums ungefähr drei Semester gebraucht, um das Fach zu finden, was ich auch wirklich studieren will, und das ist heute oftmals schwierig. Also dass man das auch als Orientierung dazu nutzt, dass man guckt, was könnte ich machen und das fand ich schon vor Bologna ein bisschen geschmeidiger alles.

Die Interviewpartnerin aus Wuppertal kritisiert die negative Berichterstattung über Senioren-Studierende in der Presse, dass die Älteren den Jüngeren die Plätze wegnehmen und den Betrieb an der Hochschule aufhalten. Als weiteren Kritikpunkt führte sie an, dass ältere Dozenten oft nicht aufgeschlossen sind: *„Die sehen, dass sie selber auf diese Lebensphase zugehen und dann haben die manchmal so eine Einstellung: Damit will ich jetzt gar nichts zu tun haben, ich will mich noch nicht damit befassen, was ich tue, wenn ich selber in Rente bin. Das erlebe ich immer wieder“* (Interviewpartnerin Wuppertal).

Als Empfehlungen für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere formulierte die Interviewpartnerin aus Oldenburg, dass die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere Normalität werden muss, *„dass es was vollkommen Normales ist, dass Ältere im Laufe ihres Lebenslangen Lernens an einer Universität studieren, und dass es auch für sie spezielle Programme gibt, wenn sie das wünschen“* (Interviewpartnerin Oldenburg). Das schließt den prinzipiellen freien Zugang zu den Veranstaltungen für Ältere mit ein. Sie empfiehlt, dass an jeder Universität eine zentrale Koordinierungs- und Planungsstelle geschaffen werden sollte, sodass jede Universität *„quasi eine kleine Abteilung, Gasthör-Alten-Studium“*, hat (Interviewpartnerin Oldenburg).

Die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Wuppertal empfehlen, dass die Älteren auch angesichts des demografischen Wandels als Zielgruppe ernst genommen werden sollten. Die Frankfurter Interviewpartnerin empfiehlt, die Weiterbildung nicht auf Aspekte von Ausbildung und von Berufstätigkeit einzuengen, sondern ganzheitlicher zu gestalten.

Die Interviewpartnerin aus Wuppertal empfiehlt, die Universität als offenen Lernort

für alle Bevölkerungsgruppen bzw. für alle Altersgruppen zu gestalten. Als Begründung führt sie an, dass der Wissensstand sich so schnell ändert, dass Menschen manchmal schon nach zehn oder fünfzehn Jahren im Beruf noch eine weitere Studienphase brauchen, um sich auf Spezialaufgaben vorzubereiten.

7.7.2 Didaktische Konzepte für die Zukunft und Wünsche

Zwei Interviewpartnerinnen thematisierten auch didaktische Konzepte für die Zukunft. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg erklärte im Interview, dass sie eine Anhängerin des gemeinsamen Studiums der Älteren mit den Jüngeren ist. Dafür sind generationsübergreifende Konzepte nötig, die beinhalten, dass auch die unterschiedlichen Lebenserfahrungen der unterschiedlichen Lebensalter in der didaktischen Gestaltung des Themas aufgenommen sind.

Für die Interviewpartnerin in Frankfurt ist es wichtig, dass die didaktischen Konzepte und Methoden sich nach den vielfältigen Interessen und Bedürfnissen der Älteren richten müssen. Es gibt Ältere, die nur zuhören und sich informieren möchten, und es gibt Ältere, *„die selbst was erarbeiten wollen, die mit viel Wissen kommen, die ihre Erfahrungen einbringen wollen. Und da muss man auch Formen finden, wo dann diese partizipativen Formen möglich sind. Wo der Dozent und die Studierenden [...] im Austausch das Thema erarbeiten“* (Interviewpartnerin Frankfurt am Main).

Aus ihren Erfahrung sind die aktiven Älteren eine Minderheit. In dieser Spanne von passiver Teilnahme an Vorlesungen und aktiver Mitarbeit in Projekten gibt es Zwischenformen mit Seminaren, wo Raum und Zeit für Gespräche und Nachfragen eingeplant sind, wo Ältere ihre Erfahrungen und ihr Wissen einbringen können und es zugleich in die wissenschaftliche Erkenntnis mündet: *„Die bringen Erfahrung mit, bringen Wissen mit, bringen Motivation mit. Und sie wollen das auf den Tisch legen. Also muss es Formen geben, wo das vorgebracht werden kann, aber gleichzeitig darf es nicht alles dabei bleiben. In der wissenschaftlichen Weiterbildung muss man natürlich den Sprung schaffen von diesen persönlichen Erfahrungen wieder zurück zum roten Faden, zur Ebene der Abstraktion und zur Ebene der Wissenschaft. Und*

das ist manchmal ein Balanceakt“ (Interviewpartnerin Frankfurt am Main).

In der Schlussphase der Interviews äußerten einige Interviewpartner/innen ihre Hoffnungen und Wünsche.

Der Interviewpartner an der Universität Ulm wünscht sich mehr Ältere, die sich für Zukunftsthemen bzw. der Zukunft zugewandten Fragestellungen interessieren. Die Interviewpartnerin an der Universität Oldenburg hofft, dass es so bleibt und sogar besser wird, und die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere zur Selbstverständlichkeit wird. Das schließt mit ein, dass die Akzeptanz bei den jüngeren Studierenden weiterhin besteht und sogar ausgebaut wird. Die Interviewpartnerin an der Universität Mainz wünscht sich eine bessere Finanzierung und Ausstattung, denn wenn schon die Teilnehmenden für die Veranstaltungen zahlen, so können sie eine bessere Ausstattung der Seminarräume erwarten, die nicht so aussieht, als ob sie schon 40 Jahre alt ist.

Die Interviewpartnerin an der Frankfurter Universität wünscht sich, dass Ältere entgegen dem Vorurteil, dass Ältere das Studium aus Privatvergnügen und Langeweile machen, weiterhin ihre Berechtigung in der wissenschaftlichen Weiterbildung haben.

7.8 Zusammenfassung

Die wichtigsten Ergebnisse der Analyse sind nachfolgend kurz zusammengefasst. Dieses Kapitel widmet sich den Fragen, welche Weiterbildungsangebote und -programme für Ältere an den deutschen Universitäten vorhanden sind und welche didaktischen Konzepte für Ältere an diesen Universitäten implementiert werden. Dafür wurden die Experten gebeten, auf einen Interviewleitfaden zu antworten und ihre Meinung mitzuteilen. Die Experten wurden nach Qualität, Planung, Durchführung und den institutionellen Bedingungen des Weiterbildungsangebots für Ältere befragt.

Bei der Wahl der didaktischen Methode gibt es Universitäten, die ihr Konzept speziell auf Ältere ausrichten, während andere Universitäten kein spezielles Konzept

anbieten.

Das Konzept der Universität Ulm, „Forschendes und Entdeckendes Lernen“, ist für viele ältere Erwachsene eine hervorragende Methode und gut geeignet, um ein ehrenamtliches Engagement zu fördern. Das Konzept bietet für sehr viele ältere Erwachsene eine ausgezeichnete Möglichkeit, ihre Fähigkeiten für die Gesellschaft nutzbar zu machen und sich selbst, so, wie sie sind, einzubringen. Im Unterschied zu vorher festgelegten Strukturen herkömmlicher Lehrveranstaltungen können sich die Teilnehmer/innen nun ihre Themen selber aussuchen und nehmen mit großer Leidenschaft und Engagement an den Lehrveranstaltungen teil.

Die Universität Wuppertal baut Forschendes und Entdeckendes Lernen als didaktische Methode in die Seminarplanung ein, das den Älteren einen aktiven Zugang zu den Programmen ermöglicht. Die älteren Studenten haben dadurch den Freiraum, sich intensiver und zeitlich extensiver mit den Themen zu beschäftigen. Dabei spielen problemorientierte Aufgaben eine große Rolle. Die Universität Mainz bietet lediglich ein generationsübergreifendes Lernen an. Dabei legt sie großen Wert auf lebensnahe und aktivierende Seminare.

Im Gegensatz zum didaktischen Konzept in Ulm mit starker Ausrichtung auf die Älteren strebt die Universität Oldenburg eine generationsübergreifende Gestaltung der Weiterbildungsangebote ohne spezielles Konzept an, wobei sich die angewandten Methoden an den Erfahrungen der Älteren orientieren. Auch die U3L an der Frankfurter Universität bietet kein spezielles Konzept für Ältere an. Hier werden einige generationsübergreifende Projekte durchgeführt, wo Ältere und Jüngere zusammenarbeiten. Je nach Situation und Veranstaltungsform sind die angewandten Methoden vielfältig.

Die meisten Universitäten bevorzugen die üblichen Formen des Unterrichts und der Schulung, wie Seminare und Vorlesungen, aber auch Online-Ringvorlesungen und Exkursionen erfreuen sich großer Beliebtheit.

Um Weiterbildungsangebote für Ältere zu planen und durchzuführen, ist die Hilfe und das Engagement der einzelnen Fakultäten wichtig, weil sie die Dozenten dazu

bewegen und motivieren, reguläre Lehrveranstaltungen für Ältere zu öffnen. Dabei sollten die Interessen der Dozenten geweckt werden, indem ihnen die Möglichkeit der Durchführung von Forschungsprojekten mit Älteren gegeben wird, die bereit sind, sich an einem solchen Forschungsprojekt aktiv zu beteiligen. Oftmals ist es notwendig, die Gruppe der Älteren kennenzulernen, um Vorurteile abzubauen. Hier bietet sich die Chance für Nachwuchswissenschaftler/innen, die von einer Zusammenarbeit mit Älteren besonders profitieren könnten.

Hinsichtlich der Frage, für welche Fachgebiete Weiterbildungsangebote für Ältere bereitgestellt werden, gibt es von dem/den Interviewpartner/innen unterschiedliche Angaben bezüglich der speziellen Programme (Programme ohne Abschluss und Zertifikatsprogramme). Je nach Größe und Profil der Universitäten liegt für jede der befragten Universitäten eine begrenzte Auswahl der Studienfächer für die Programme vor. An den Universitäten Oldenburg, Mainz, Frankfurt und Wuppertal werden Angebote in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in Politik und Geschichte angeboten. Ansonsten liegen unterschiedliche Angebotsprofile vor. Für das Gasthörerstudium in Oldenburg und Mainz werden allerdings fast alle Studienfächer angeboten. An der Universität Ulm werden für die Akademiewochen alle Fächer angeboten.

Die U3L (Frankfurt am Main) hat ihren Fächerschwerpunkt im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften, Geschichtswissenschaften, Neueren Philologien und Philosophie. Studieren 50 Plus an der Universität Mainz hat seinen Schwerpunkt im geistes- und kulturwissenschaftlichen Bereich. Dabei sind besonders stark Veranstaltungen aus den Fachangeboten der Kunstgeschichte, Geschichte sowie der Philosophie nachgefragt. In Oldenburg liegt der Fächerschwerpunkt auf den Geisteswissenschaften. An der Universität Ulm gibt es bei den Jahreszeitenakademien keine Fächerschwerpunkte. Jede Akademiewoche hat ein bestimmtes Thema, das aus verschiedenen Wissenschaftsperspektiven beleuchtet wird. Beim Programm Forschendes Lernen der Ulmer Universität hingegen gibt es „Projektbereiche“, in denen die verschiedenen Arbeitskreise aufgegliedert sind. An der Universität Wuppertal sind die Fächerschwerpunkte im Studium für Ältere die

Geistes- und Sozialwissenschaften. Man kann abschließend feststellen, dass an allen untersuchten Universitäten ihre Fächerschwerpunkte auf Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften liegen.

Die institutionellen Bedingungen des Weiterbildungsangebots auf Hochschulebene lassen sich in drei Teilgebiete untergliedern: Organisation, Finanzierung und Hochschulmarketing. Die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere ist an den untersuchten Universitäten unterschiedlich strukturiert. Es gibt zwei Organisationsformen, die sich darin unterscheiden, ob die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere in die regulären Lehrveranstaltungen integriert oder in separaten Veranstaltungsformen organisiert sind. Während die Universität in Frankfurt eine separate Seniorenakademie besitzt, sind die Angebote an den anderen Universitäten in die regulären Lehrveranstaltungen integriert. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg betonte den Vorteil einer Integration der Älteren in die regulären Lehrveranstaltungen, da die Älteren und Jüngeren sich austauschen und voneinander lernen können. Zudem erlaubt diese Form die Integration der Älteren in die Welt der Jüngeren, da die Älteren nicht unter sich sind.

Die Finanzierung der Weiterbildungsprogramme an den Universitäten wird durch den Haushalt der Universität, durch Co-Finanzierung und Drittmittel gewährleistet. Die Interviewpartner/innen besaßen dabei zwei Ansichten. Während die Interviewpartnerin aus Oldenburg die Meinung vertrat, dass Bildung für alle zugänglich und somit kostenlos sein müsse, sagte die Frankfurter Expertin, dass für eine qualitative Bildung Teilnahmegebühren notwendig sind.

Für das Hochschulmarketing werden mehrere Kanäle genutzt. Die Hochschule gewährleistet die Öffentlichkeitsarbeit durch die Uni-Webseite, eigene Webseite, Pressemitteilungen und durch Bekanntmachung auf Bildschirmen auf dem ganzen Campus.

Am Ende des Experteninterviews gaben der/die Interviewpartner/innen auch ihre persönlichen Meinungen und Empfehlungen, um die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere zu verbessern und auszubauen. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg empfiehlt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere zur Normalität werden

und es auch für sie spezielle Programme geben muss, wenn sie das wünschen. Das schließt den Zugang der Veranstaltungen für Ältere ein. Zudem spricht sie sich dafür aus, dass es an jeder Universität eine zentrale Koordinierungs- und Planungsstelle geben sollte mit einer eigenen Abteilung für ein Gasthörer-Studium für Ältere. Die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Wuppertal schlagen vor, dass die Älteren auch angesichts des demografischen Wandels als Zielgruppe ernst genommen werden müssen. Die Frankfurter Interviewpartnerin empfiehlt, die Weiterbildung nicht auf Aspekte der Ausbildung und Berufstätigkeit zu beschränken, sondern ganzheitlicher zu gestalten. Die Interviewpartnerin aus Wuppertal schlägt vor, die Universität als offenen Lernort für alle Bevölkerungsgruppen bzw. für alle Altersgruppen zu gestalten mit der Begründung, dass die Wissensbestände sich so schnell ändern, dass Menschen manchmal schon nach zehn oder fünfzehn Jahren im Beruf noch eine weitere Studienphase brauchen, um sich auf Spezialaufgaben vorzubereiten.

8 Ergebnisse der Teilnehmerbefragung (Individuelle Ebene)

8.1 Beschreibung der Teilnehmer/innen

8.1.1 Verteilung der Befragten nach Universitätsstandorten

Zum Abschluss der Erhebungen haben sich insgesamt 291 Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene an der Umfrage beteiligt, davon studieren 133 an der Universität in Frankfurt am Main, 23 an der Universität Mainz, 19 an der Universität Oldenburg, 80 an der Universität Ulm und 36 an der Universität Wuppertal (vgl. Tabelle 33). Besonders hohe Beteiligungen verzeichnen die Universität in Frankfurt am Main mit 133 und die Universität Ulm mit 80. Die genaue Anzahl der ausgegebenen Fragebögen in diesen Universitäten kann nicht angegeben werden, weil der/die Kursleiter/in nicht über die konkreten Teilnahmezahlen an ihren Veranstaltungen informierten, und daher wurden keine abgezählten Fragebogenmengen ausgegeben.

Universität	Anzahl
Frankfurt am Main	133
Mainz	23
Oldenburg	19
Ulm	80
Wuppertal	36
Gesamt	291

Tabelle 33: Verteilung der Befragten nach Universitätsstandorten
(eigene Darstellung)

8.1.2 Alter, Geschlecht und Nationalität

Innerhalb der Gruppe der 290 Befragten besteht die größte Gruppe aus den 60- bis 69-Jährigen mit 143 Teilnehmer(n)/innen, gefolgt von den 70- bis 79-Jährigen mit 112 Teilnehmer(n)/innen. Somit sind fast 90 % der Teilnehmer/innen zwischen 60 und 79 Jahre alt.

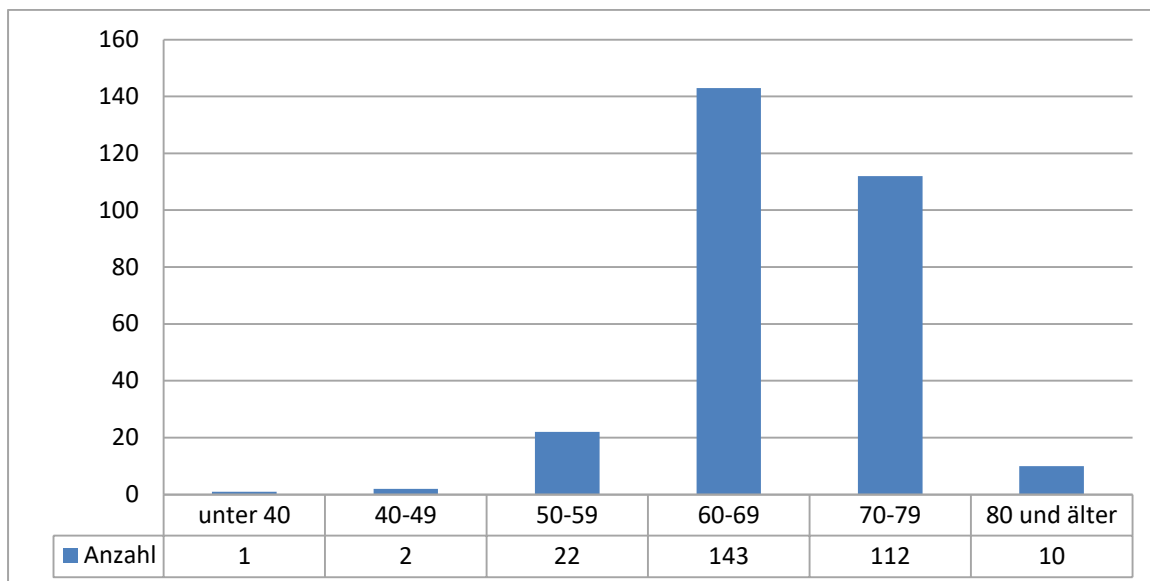


Abbildung 22: Alter
(eigene Darstellung)

Von den 287 Befragten, die ihr Geschlecht angegeben haben, sind 137 weiblich und 150 männlich (vgl. Tabelle 34). Die Kurse werden von Männern und Frauen nahezu gleichermaßen besucht. Die überwiegende Mehrheit besaß eine deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Tabelle 35).

Geschlecht	Anzahl
männlich	150
weiblich	137
gesamt	287

Tabelle 34: Geschlecht
(eigene Darstellung)

Nationalität	Anzahl
Deutsch	287
andere Nationalität	4
gesamt	291

Tabelle 35: Nationalität
(eigene Darstellung)

8.1.3 Bildungsstand (Schulabschluss)

Von den 287 Teilnehmer(n)/innen haben 135 Abitur bzw. Allgemeine Hochschulreife als höchsten Schulabschluss angegeben. Weitere 61 besitzen die Fachhochschulreife und 74 die Mittlere Reife. Eine Minderheit von 17 hat nur einen Volks- oder Hauptschulabschluss. Insgesamt war das qualitative Bildungsniveau relativ hoch. Dies könnte daran liegen, dass die Teilnehmer/innen, die an den Weiterbildungsprogrammen der Universitäten teilnehmen, generell an Bildung interessiert sind und somit schon in jungen Jahren bereits über einen hohen Bildungsstatus verfügten.

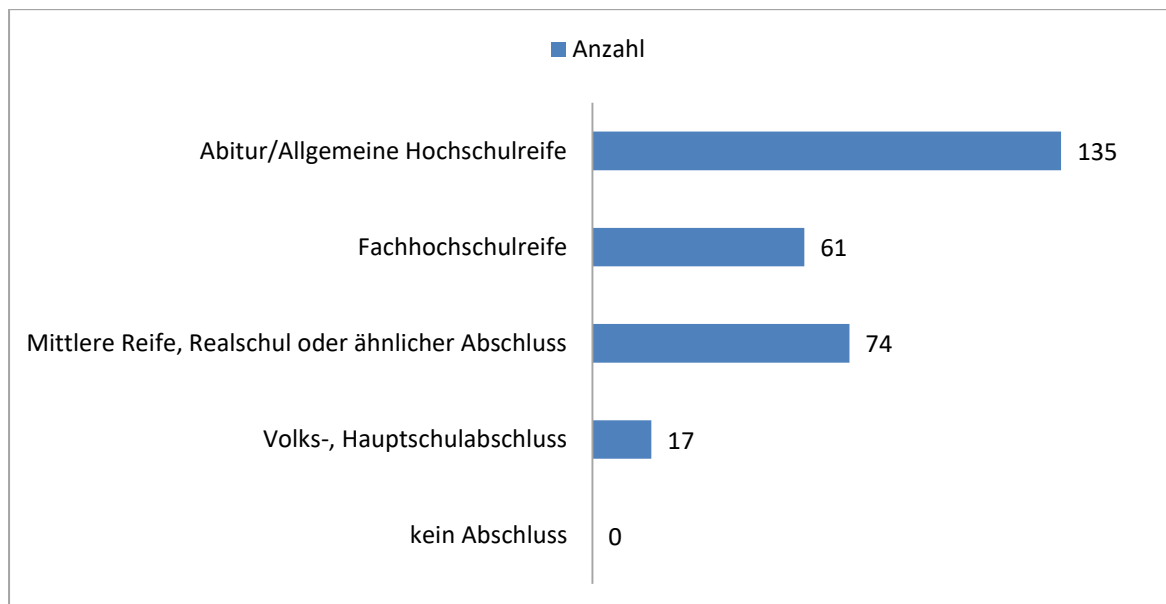


Abbildung 23: Bildungsstand
(eigene Darstellung)

8.1.4 Berufsstand

Die überwiegende Mehrheit, 250 von 283, sind nicht mehr berufstätig und im Ruhestand. Weitere 16 sind noch berufstätig, 10 sind teilzeitbeschäftigt, jeweils 5 sind arbeitslos bzw. Hausfrauen (vgl. Abbildung 24). Es gibt insgesamt 11 Personen, die eine sonstige Erwerbstätigkeit angegeben haben.

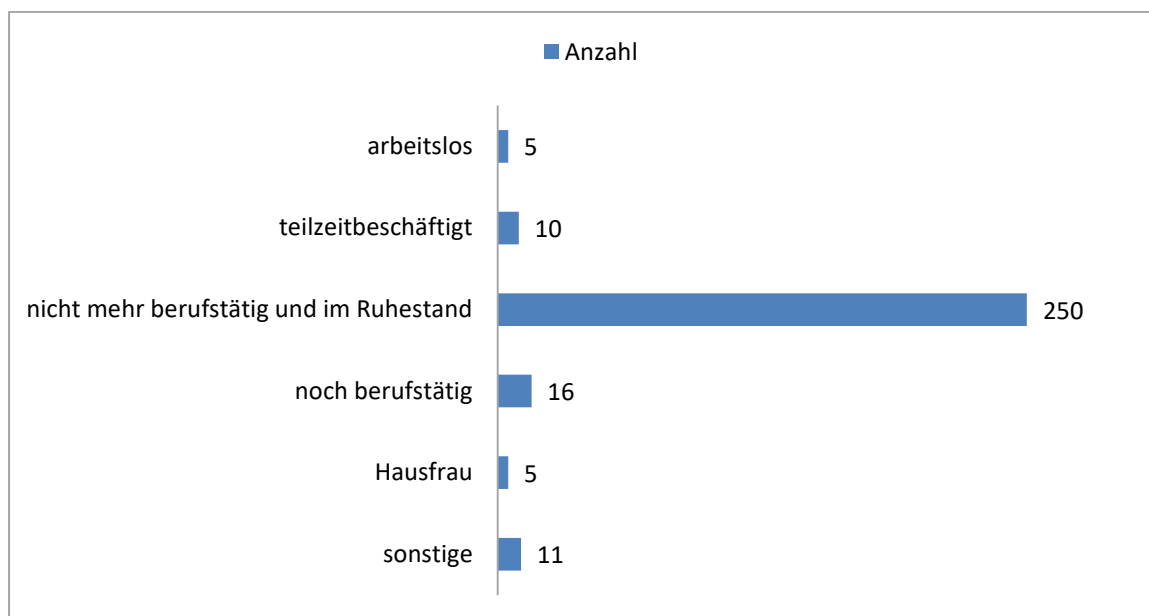


Abbildung 24: Berufsstand
(eigene Darstellung)

8.1.5 Ehrenamtliche Tätigkeit

Bezüglich der Frage, ob sie ehrenamtlich tätig sind, geben insgesamt 145 an, ehrenamtlich tätig zu sein, während 141 keiner ehrenamtlichen Tätigkeit nachgehen. 5 haben keine Antwort gegeben. Das bedeutet, dass rund 50 % der Teilnehmer/innen ehrenamtlich tätig sind.

Ehrenamtliche Tätigkeit	Anzahl
ja	145
nein	141
keine Angaben	5
Gesamt	286

Tabelle 36: Ehrenamtliche Tätigkeit
(eigene Darstellung)

Die Anzahl der ehrenamtlich Tätigen verteilt sich auf die Universitäten unterschiedlich, wobei die Universität Ulm mit 65 % den höchsten Wert besitzt. An zweiter Stelle steht die Universität Mainz mit 50 %. An der Universität Wuppertal ist der Anteil mit 42 % am niedrigsten. Insgesamt liegt der Anteil der Älteren, die eine

ehrenamtliche Tätigkeit ausüben, relativ hoch bei rund 50 %. In Ulm gibt es an der Universität verschiedene Angebote, die zu ehrenamtlichen Tätigkeiten einladen. Daher ist der Anteil hier etwas höher.

8.2 Motive und Erwartungen der Teilnehmer/innen

Auf die Frage, warum sich die Teilnehmer/innen derzeit für eine wissenschaftliche Weiterbildung entschieden haben, gaben die Befragten auf einer Skala von 1 = sehr wichtig bis 5 = unwichtig ihre Motive für die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Ein Vergleich der durchschnittlichen Antworten der Befragten nach Universitäten ist in der folgenden Tabelle veranschaulicht.

	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal	Insgesamt (Mittelwert)
<i>Ich möchte geistig aktiv bleiben, und meine geistigen Fähigkeiten trainieren.</i>	1,33	1,45	1,16	1,31	1,58	1,35
<i>Ich möchte mein Allgemeinwissen erweitern.</i>	1,42	1,48	1,53	1,50	1,60	1,48
<i>Die Weiterbildung stellt für mich eine sinnvolle Tätigkeit im Pensionsalter dar.</i>	1,68	1,91	1,47	1,84	1,97	1,76
<i>Ich möchte die Möglichkeit der Weiterbildung auf Hochschulebene nutzen.</i>	2,11	2,30	1,95	2,28	1,88	2,14
<i>Ich habe Freude an wissenschaftlicher Arbeit.</i>	2,13	2,05	2,00	2,29	2,06	2,15
<i>Ich suche nach einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung.</i>	2,43	2,55	2,26	2,85	2,79	2,58
<i>Ich suche Kontakt zu gleichgesinnten Älteren.</i>	2,89	3,57	3,05	3,08	2,97	3,01
<i>Ich suche Kontakt zu jüngeren Menschen.</i>	3,27	3,50	2,84	3,19	2,97	3,20
<i>Ich möchte meine Kenntnisse und Fähigkeiten für nachberufliche (ehrenamtliche) Aufgaben erweitern.</i>	3,40	3,74	3,79	2,95	3,09	3,29
<i>Ich möchte meinen Jugendtraum verwirklichen.</i>	3,47	3,24	3,79	3,87	3,06	3,54

Tabelle 37: Motive der Teilnehmer/innen nach Uni-Standorten
(eigene Darstellung)

Generell lässt sich erkennen, dass die Varianz innerhalb der Universitäten relativ

gering ist. Die Teilnehmer/innen aller Universitäten gaben an, dass es ihnen am wichtigsten war, *geistig aktiv zu bleiben und ihre geistigen Fähigkeiten zu trainieren*. Des Weiteren war es für die Älteren wichtig, ihr *Allgemeinwissen zu erweitern* und *eine Weiterbildung auf Hochschulebene zu nutzen*. Am unteren Ende rangierten die Wünsche, *Kontakt zu jüngeren Menschen zu suchen, sich für eine nachberufliche Tätigkeit weiterzuentwickeln und einen Jugendtraum zu verwirklichen*.

Ein Hauptgrund könnte darin liegen, dass Ältere mit zunehmendem Alter einen Rückgang ihrer geistigen Fähigkeiten im Alltag feststellen und dem auf akademischer Ebene begegnen wollen. Zudem spielt wohl auch die Angst vor einer Demenz eine Rolle, der vermutlich am Besten mit geistigen Aktivitäten vorgebeugt werden kann. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass sie bisher so stark in ihr Berufsleben eingebunden waren, dass sie nicht die Möglichkeit hatten, ihre Interessen zu verfolgen und ihr Allgemeinwissen relativ beschränkt blieb. Nun haben sie im Alter die Möglichkeit, ihre persönlichen Interessen auf Hochschuleniveau in Form von Weiterbildungen nachzukommen.

Das Interesse an einer Weiterbildung für nachberufliche Aufgaben war gering, was daran liegen könnte, dass die Teilnehmer/innen finanziell durch ihre Pension abgesichert sind. Nun spielen andere nicht finanzielle Faktoren eine größere Rolle. Zudem war das Interesse an jüngeren Menschen relativ gering, was damit zusammenhängen könnte, dass die Älteren keine Belastung für Jüngere sein wollten. Es könnte auch sein, dass sie ihre Zeit nicht in das Kennenlernen von neuen jungen Menschen investieren wollten, sondern eher mit Menschen Zeit verbringen, die sie bereits länger kennen, wie beispielsweise Ihre Enkelkinder oder alte Bekannte und Freunde.

Im Folgenden wurden die Teilnehmer/innen gebeten, darzustellen, welche Erwartungen sie an eine wissenschaftliche Weiterbildung hatten. Es wurden dabei mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

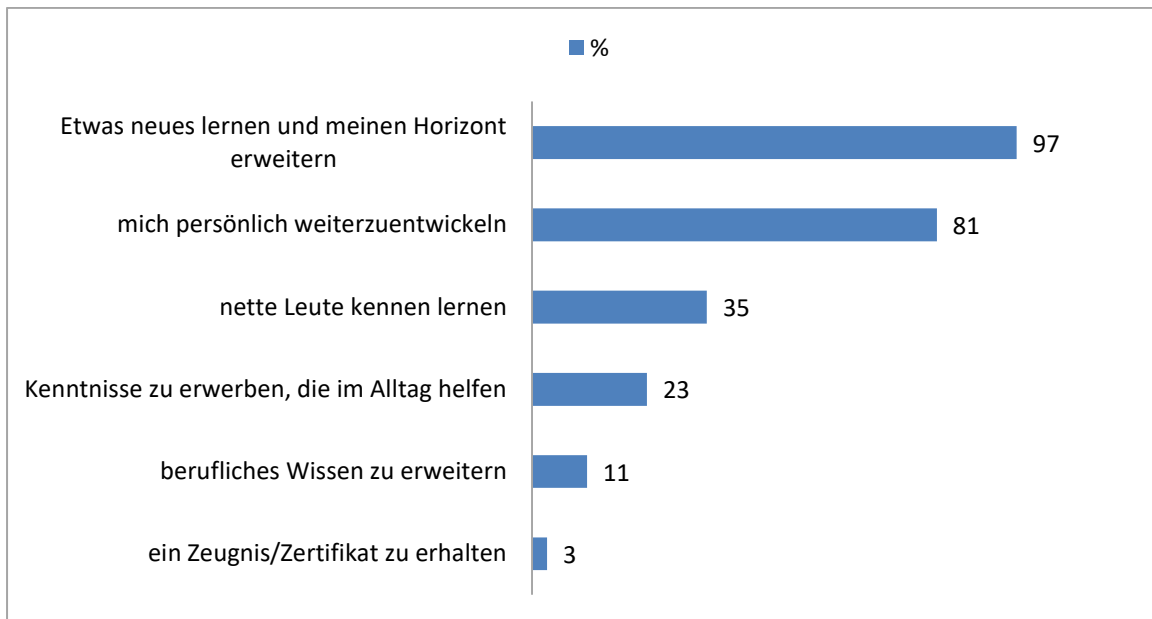


Abbildung 25: Erwartungen bei der Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltung (eigene Darstellung)

Fast alle Teilnehmer/innen erwarteten, *etwas Neues zu lernen und ihren Horizont zu erweitern*. Über 80 % gingen davon aus, sich persönlich weiterentwickeln zu können. Rund ein Drittel gab an, daran interessiert zu sein, *neue Leute kennen zu lernen*. Die eigenen Kenntnisse zu erweitern oder ein Zeugnis zu erhalten, spielte eine untergeordnete Rolle. Man kann also sagen, dass die Älteren mehr daran interessiert sind, ihren persönlichen Horizont zu erweitern, als Kenntnisse für eine bestimmte (berufliche) Tätigkeit zu erwerben.

Wenn man die Motive und Erwartungen der Teilnehmer/innen vergleicht, stellt man fest, dass ähnliche Antwortmuster dominieren, sowohl positiv (Neues lernen, persönliche Weiterentwicklung und geistige Aktivitäten), als auch negativ (soziale Kontakte, nachberufliche Qualifikation).

Bei der Analyse der Antworten fiel auf, dass es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Universitäten gab. Bei allen untersuchten Universitäten dominierten die Erwartungen, den eigenen Horizont zu erweitern und sich persönlich weiterzuentwickeln.

8.3 Interessante Themen und in Zukunft gewünschte Fachgebiete

In diesem Teil wurden die Teilnehmer/innen nach den Themen befragt, die sie im Augenblick interessieren und nach für die Zukunft gewünschten Fachgebieten. Bezüglich der Frage, welche Themen in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Interesse waren, gab es eine Reihe von Mehrfachantworten.

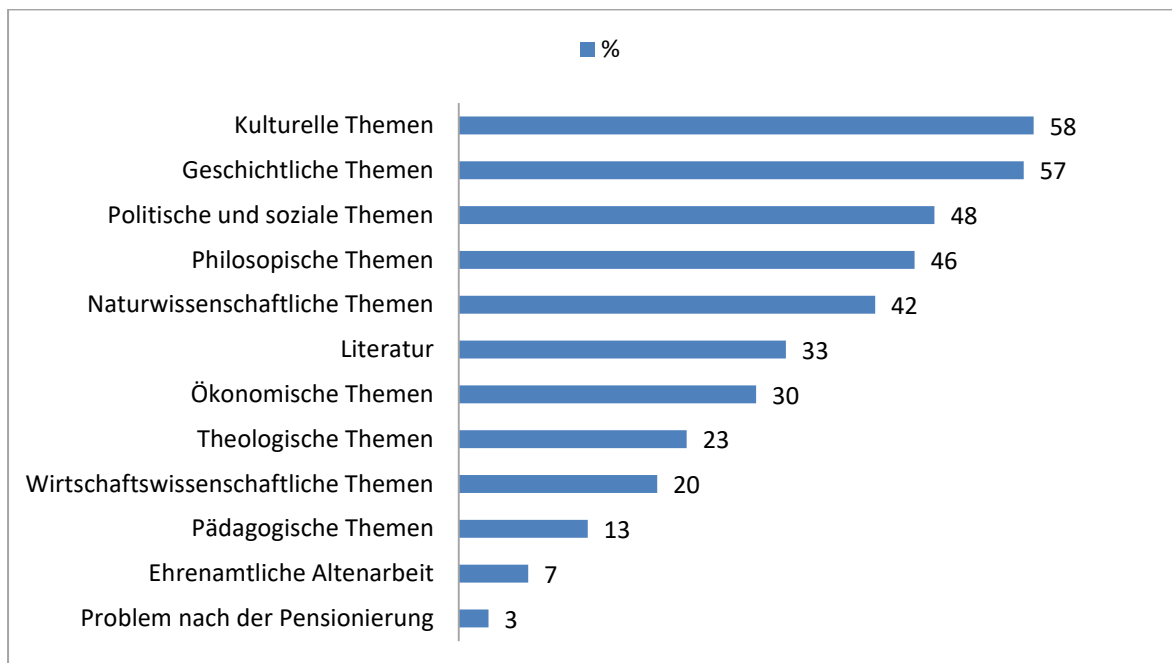


Abbildung 26: Interessante Themen der Weiterbildung
(eigene Darstellung)

Am häufigsten wurden von den Befragten Kulturelle Themen mit 58 % und Geschichtliche Themen mit 57 % angegeben. Es folgen Politische und Soziale Themen (47 %), Philosophische Themen (46 %) und Naturwissenschaftliche Themen (42 %). Weitere Themen wurden seltener angegeben. Das Schlusslicht bildet das Thema Problem nach der Pensionierung mit knapp 4 %. Auffällig ist, dass „Ehrenamtliche Altenarbeit und Problem nach Pensionierung“ am seltensten gewählt wurden, obwohl die Senioren direkt davon betroffen sind. Das könnte daran liegen, dass die Pensionen der Teilnehmer/innen abgesichert sind. Wahrscheinlich waren viele der an Weiterbildungen teilnehmenden Älteren beruflich tätig und sind nun finanziell abgesichert.

Das Interesse an den häufig genannten Themen (Kultur, Geschichte, Soziales,

Politik) könnte daran liegen, dass die Teilnehmer/innen nun nicht mehr daran interessiert sind, Geld zu verdienen, sondern tiefsinnigere Interessen haben. Es besteht wohl auch ein Wunsch, die sozial-politische Gesamtsituation im geschichtlichen und kulturellen Kontext zu sehen und zu verstehen. Vielleicht möchten sie auch persönliche politische und kulturelle Erfahrungen im Rückblick verarbeiten.

In der folgenden Tabelle werden nun die Themen der Weiterbildung nach Uni-Standorten untersucht. Betrachtet man die Verteilung der Antworten nach den Universitäten, so werden Unterschiede bezüglich der Themen mit höchstem Interesse deutlich. Diese sind in ihrer Häufigkeit farblich abgestuft markiert.

		Universität									
		Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal	
		Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)
Welche Themen interessieren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung?	Soziale Themen	56	42 %	3	14 %	5	26 %	52	65 %	20	57 %
	Naturwissenschaftliche Themen	56	43 %	6	27 %	7	37 %	48	60 %	4	11 %
	Wirtschaftswissenschaftliche Themen	26	20 %	4	18 %	3	16 %	19	24 %	5	14 %
	<i>Problem nach der Pensionierung</i>	3	2 %	0	0 %	2	11 %	4	5 %	1	3 %
	<i>Ehrenamtliche Altenarbeit</i>	6	5 %	0	0 %	3	16 %	12	15 %	0	0 %
	Politische Themen	56	43 %	5	23 %	9	47 %	50	63 %	16	46 %
	Geschichtliche Themen	80	61 %	10	46 %	6	32 %	46	58 %	21	60 %
	Philosophische Themen	78	60 %	7	32 %	12	63 %	25	31 %	10	29 %
	Kulturelle Themen	81	62 %	17	77 %	11	58 %	48	60 %	10	29 %
	<i>Ökonomische Themen</i>	37	28 %	3	14 %	3	16 %	41	51 %	3	9 %
	<i>Pädagogische Themen</i>	17	13 %	1	5 %	2	11 %	14	18 %	3	9 %
	<i>Theologische Themen</i>	34	26 %	2	9 %	4	21 %	20	25 %	6	17 %
	<i>Literatur</i>	50	38 %	8	36 %	5	26 %	25	31 %	7	20 %
Gesamt		131		22		19		80		35	

Tabelle 38: Interessante Themen der Weiterbildung nach Uni-Standorten (eigene Darstellung)

Während an den Universitäten Frankfurt und Mainz kulturelle Themen mit 62 % bzw. 77 % am beliebtesten sind, rangieren philosophische Themen in Oldenburg am

höchsten. An der Uni Ulm waren 65 % der Teilnehmer/innen an sozialen Themen interessiert, dicht gefolgt von Naturwissenschaftlichen Themen mit 60 %, was deutlich über den Werten der anderen Universitäten liegt. An der Universität in Wuppertal finden 60 % der Befragten Geschichtliche Themen interessant. Dagegen fallen die Anteile der Befragten in Wuppertal, die Philosophische Themen und Kulturelle Themen interessant finden, im Vergleich zu den anderen Universitäten auffällig geringer aus mit jeweils 29 %. Bezüglich des Interesses für politische Themen liegen auch auffällige Unterschiede vor: An der Universität Ulm finden 63 % politische Themen interessant, während an der Universität Mainz der Anteil bei lediglich 23 % liegt.

Das Interesse an den Themen der Weiterbildung könnte von den jeweiligen Standorten der Universitäten abhängig sein, da im Fragebogen das Interesse der Teilnehmer/innen an den von ihren jeweiligen Universitäten angebotenen Themen nachgefragt wurde. Somit ist das Angebot der Universität für das Interesse der Teilnehmer/innen entscheidend. Daher wurden im nächsten Teil die Teilnehmer/innen nach ihren gewünschten Fachgebieten befragt.

Im zweiten Teil sollten die Teilnehmer/innen angeben, welche Fachgebiete von ihnen gewünscht werden. Es wurden dabei mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

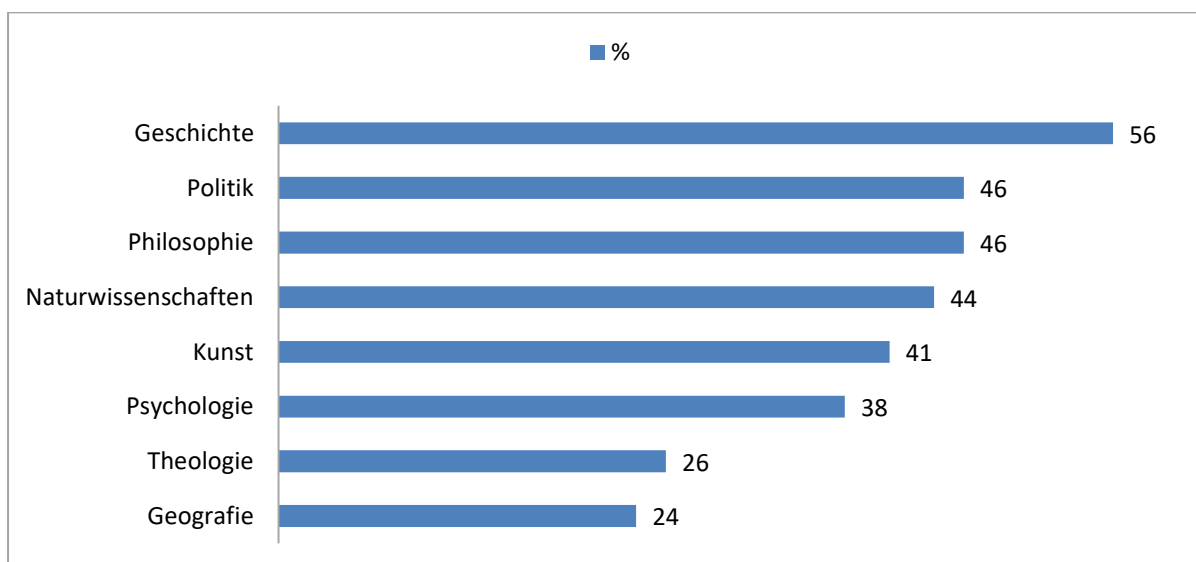


Abbildung 27: Gewünschte Fachgebiete
(eigene Darstellung)

Die meisten Teilnehmer/innen wünschten sich weitere Veranstaltungen auf zahlreichen Gebieten. Dabei war das Interesse an Geschichte mit 56 % am höchsten, gefolgt von Politik und Philosophie mit jeweils 46 %. Auch Naturwissenschaften und Kunst waren mit jeweils über 40 % gewünscht. Am Ende der Wunschliste standen Psychologie, Theologie und Geografie.

Abbildung 28 zeigt, dass die Interessen und die gewünschten Fachgebiete der älteren Teilnehmer/innen übereinstimmen. Das ist nicht weiter verwunderlich, da die Interessensgebiete im Normalfall ihren Ausdruck in den gewünschten Fachgebieten finden. Das Studium von Fächern wie Geschichte, Politik und Philosophie könnte womöglich dabei helfen, selbst erlebte Geschichte oder politische Geschehnisse im philosophisch-akademischen Kontext zu verarbeiten.

Nun sollen die Teilnehmer/innen der jeweiligen Universitäten angeben, welche Fachgebiete in Zukunft angeboten werden sollen. Vergleicht man die Wunschlisten, so werden Unterschiede zwischen den Universitäten deutlich, die in der folgenden Tabelle farblich markiert sind von Dunkel-orange bis Hell-gelb.

		Universität									
		Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal	
		Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)
Welche Fachgebiete sollten zukünftig in den Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden?	Philosophie	65	56 %	7	41 %	9	60 %	22	31 %	8	32 %
	Geschichte	71	61 %	12	71 %	8	53 %	33	47 %	12	48 %
	Politik	55	47 %	4	24 %	7	47 %	37	53 %	9	36 %
	Theologie	39	34 %	2	12 %	2	13 %	17	24 %	4	16 %
	Naturwissenschaften	53	46 %	5	29 %	6	40 %	39	56 %	5	20 %
	Kunst	49	42 %	14	82 %	4	27 %	27	39 %	6	24 %
	Geografie	36	31 %	2	12 %	1	7 %	15	21 %	4	16 %
	Psychologie	47	41 %	6	35 %	3	20 %	27	39 %	10	40 %
	Gesamt	116		17		15		70		25	

Tabelle 39: Gewünschte Fachgebiete nach Uni-Standorten
(eigene Darstellung)

Auffällig ist, dass Veranstaltungen auf dem Gebiet Kunst von den Befragten in Mainz

mit 82 % am häufigsten gewünscht wird. An anderen Universitäten ist der prozentuale Anteil deutlich niedriger. Naturwissenschaften wurden an der Universität Ulm mit 56 % am häufigsten gewünscht. Veranstaltungen in Geschichte finden in Frankfurt und Wuppertal die Mehrheit. In Oldenburg wünscht sich die Mehrheit der Befragten mit 60 % Veranstaltungen zur Philosophie.

Man kann aber sehen, dass die Werte je nach Standort schwanken. Kunst ist in Mainz besonders beliebt, was aber daran liegen könnte, dass vergleichsweise eine kleine Anzahl von Teilnehmern befragt wurde. Es könnte sich also um einen natürlichen Ausschlag handeln.

Wenn man sich die Ergebnisse der Umfragen veranschaulicht, lässt sich feststellen, dass die Teilnehmer/innen sich mehrheitlich für die Themen Geschichte, Politik und Philosophie interessieren und sich diese auch für die Zukunft wünschen. Diese Aussage kann man mit Abstrichen für alle untersuchten Universitäten machen, obwohl in Ulm Naturwissenschaften und in Mainz Kunst ebenfalls sehr beliebt sind, was daran liegen könnte, dass diese Fächer von den jeweiligen Universitäten angeboten werden. Es könnte sich also um positive Rückkopplungseffekte handeln, da ein Angebot von einem bestimmten Fach zu einem größeren Interesse desselben Faches führen kann. Wenn man die Aussagen der Experten an den Universitäten berücksichtigt, lässt sich die Aussage tätigen, dass die Angebote der Universitäten insgesamt mit den Interessen und der Nachfrage der Teilnehmer/innen übereinstimmen.

8.4 Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen

Den Befragten wurde eine Reihe von Aussagen zu den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen vorgelegt, um anzugeben, ob diese zutreffen oder nicht. Die Tabelle 40 liefert eine Auflistung, geordnet nach dem Grad der Zustimmung (Mittelwerte).

	N	Mittelwert
Die Inhalte der Veranstaltungen waren wirklich interessant.	283	1,56
Dozenten/innen wirkten sehr engagiert.	282	1,62
Dozenten/innen konnten adäquat auf die Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer antworten.	288	1,66
Dozenten/innen haben es geschafft, mein Interesse am Thema zu fördern.	285	1,67
Die Organisation (z. B. Seminardauer, Pausen, Zeiteinteilung) hat mir zugesagt.	286	1,69
Die Veranstaltungen (z. B. Seminar, Vorlesung) waren gut strukturiert.	286	1,72
Dozenten/innen gaben den Teilnehmer/innen die Möglichkeit, sich durch Fragen, Anregungen und Diskussion einzubringen.	288	1,73
Die Veranstaltungen verliefen nach einer klaren Gliederung.	285	1,76
Die Veranstaltungen fanden zu einem Termin statt, an dem ich mich gut konzentrieren konnte.	288	1,89
Dozenten/innen haben einen guten Kontakt zu den Teilnehmer(n)/innen aufgebaut und sich auf die Gruppe eingestellt.	285	1,91
Ich habe in den Seminarsitzungen motiviert mitgearbeitet.	282	1,98
Der Hörsaal war groß genug für alle Teilnehmer/innen.	284	1,98
Die eingesetzten Medien haben zum Verständnis der Inhalte beigetragen.	287	2,00
Es wurden hilfreiche Materialien (z. B. Literaturangaben, Skript) zur Vor- und Nachbereitung des Stoffs angeboten.	284	2,09
Der Medieneinsatz (z. B. Folien, PowerPoint, Tafel) durch Dozenten/innen war abwechslungsreich.	287	2,21
Der Hörsaal hatte eine angenehme Atmosphäre (z. B. Licht, Temperatur, Belüftung, Akustik).	285	2,67
Das Tempo der Stoffvermittlung war zu hoch.	281	4,15
Die in den Veranstaltungen behandelten Inhalte waren zu schwierig für mich.	281	4,23
Meine Erwartungen an den Veranstaltungen haben sich erfüllt.	288	1,67
Gültige Werte (Listenweise)	242	

Tabelle 40: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen
(eigene Darstellung)

Die Teilnehmer/innen waren fanden die Inhalte besonders interessant und waren von dem hohen akademischen Niveau der Dozenten beeindruckt. An dieser Stelle bestätigt sich die Aussage am Ende von Kapitel 9.3, dass das Angebot der Universitäten und die Interessen der Teilnehmer/innen übereinstimmen. Das Engagement und die Fachkompetenz der Dozenten verstärken den positiven Eindruck. Es ist ebenfalls bemerkenswert, dass an dritter Stelle erwähnt wird, dass die Dozenten adäquat auf die Fragen der Teilnehmer/innen eingehen konnten. Dies zeugt von einer lebhaften und kompetenten Diskussion zwischen Teilnehmer(n)/innen und Dozenten. Es scheint für die Älteren wichtig zu sein, dass die Dozenten nicht nur dozieren, sondern auf persönlicher Ebene auf individuelle Fragen eingehen und somit das Interesse fördern. Das könnte daher kommen, dass ihr Interesse an den Fachgebieten nicht notenabhängig oder berufsrelevant ist, sondern auf persönlichen Vorlieben beruht.

Allerdings zeigt die Umfrage auch, dass das Tempo der Stoffvermittlung und das Niveau der Inhalte nicht zu hoch waren. Das bedeutet, dass die älteren Teilnehmer/innen genauso aufnahmefähig sind wie ihre jüngeren Studienkollegen. Die Senioren können also mit dem Tempo in den Veranstaltungen mithalten und den behandelten Inhalten gut folgen.

Am Ende wurden die Teilnehmer/innen gefragt, wie zufrieden sie insgesamt mit dem Programm waren. Das Gesamturteil fiel sehr positiv aus mit der Gesamtnote 1,67.

Vergleicht man die mittleren Bewertungen nach den Universitäten, zeigt sich, dass bei den meisten Aussagen die Differenzen relativ gering sind, d. h. kleiner als 0,6 (vgl. im Anhang Tabelle 51 bis 56). Allerdings liegen bei einigen Kategorien größere Varianzen vor.

Im Bereich Engagement und Fachkompetenz kann bei der Aussage *„Dozenten/innen wirkten sehr engagiert“* zwischen Mainz mit 1,41 und Wuppertal 2,04 ein vergleichsweiser großer Unterschied festgestellt werden (vgl. im Anhang Tabelle 53).

Im Bereich Medieneinsatz und Materialien liegen bei zwei Kategorien deutliche Unterschiede vor. Bei der Aussage *„Der Medieneinsatz (z. B. Folien, PowerPoint, Tafel) durch Dozenten/innen war abwechslungsreich“* fällt die Varianz zwischen Frankfurt mit 2,52 und Mainz mit 1,74 und Ulm mit 1,75 größer aus. Bei der Aussage *„Es wurden hilfreiche Materialien (z. B. Literaturangaben, Skript) zur Vor- und Nachbereitung des Stoffs angeboten“* liegt ein großer Unterschied der mittleren Bewertungen zwischen Frankfurt und Ulm vor. Bei Frankfurt liegt der Mittelwert bei 1,76 und in Ulm bei 2,68 (vgl. im Anhang Tabelle 54).

Im Bereich Interaktion und Mitarbeit liegt bei der Aussage *„Dozenten/innen haben einen guten Kontakt zu den Teilnehmer(n)/innen aufgebaut und sich auf die Gruppe eingestellt“* zwischen Mainz mit 1,57 und Wuppertal mit 2,92 ein deutlich großer Unterschied vor (vgl. im Anhang Tabelle 55).

Im Bereich Rahmenbedingungen liegt bei der Aussage *„Der Hörsaal hatte eine*

angenehme Atmosphäre (z. B. Licht, Temperatur, Belüftung, Akustik)“ zwischen Frankfurt mit 3,18 und Mainz mit 2,04 ein relativ deutlich großer Unterschied vor (vgl. im Anhang Tabelle 56).

Es fällt auf, dass in Frankfurt die Noten für „Medieneinsatz und Materialien“ sowie für die „Rahmenbedingungen“ im Vergleich zu anderen Städten schlechter ausfallen. Dies könnte daran liegen, dass die Erwartungshaltung in Frankfurt höher ist als in anderen Städten. Frankfurt ist im Vergleich zu Städten wie Ulm und Oldenburg eine multikulturelle Weltstadt mit vielen Banken und Weltunternehmen, die viel Geld in die Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investiert. Möglicherweise waren einige Teilnehmer/innen bezüglich medialer Ausstattung und Nutzung von ihren ehemaligen Arbeitsplätzen ein höheres Niveau gewohnt.

8.5 Auswirkungen der Lehrveranstaltungen

In diesem Kapitel sollen die Auswirkungen der Lehrveranstaltungen untersucht werden. Dazu wurden die Teilnehmer/innen nach ihrer Meinung nach der Lehrveranstaltung befragt. Dabei wurden einige Aussagen zur Bewertung vorgegeben. In der Tabelle 41 sind die Aussagen nach Grad des Zutreffens (Mittelwerte) aufgelistet.

	N	Mittelwert
<i>Ich würde diese Veranstaltungen anderen sehr weiterempfehlen.</i>	286	1,47
<i>Ich habe durch die Veranstaltung etwas für mein Leben gelernt.</i>	287	1,88
<i>Durch die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde mein Leben interessanter und abwechslungsreicher.</i>	288	1,92
<i>Die wissenschaftliche Weiterbildung hat mich zum Nachdenken und zur weiteren Beschäftigung mit verschiedenen Themen angeregt.</i>	287	1,96
<i>Ich habe eine positivere Einstellung zu meinem Alter gewonnen.</i>	283	3,11
<i>Ich bin selbstbewusster geworden.</i>	280	3,36
<i>Die wissenschaftliche Weiterbildung hat mir die Grenzen meiner Leistungsfähigkeit deutlich gemacht.</i>	285	3,48
<i>Ich kann jetzt besser auf Menschen zugehen.</i>	286	3,72
<i>Durch die wissenschaftliche Weiterbildung konnte ich eine persönliche Krise überwinden.</i>	283	4,10
<i>Gültige Werte (Listenweise)</i>	264	

Tabelle 41: Auswirkungen der Lehrveranstaltungen
(eigene Darstellung)

So steht die Aussage „*Ich würde diese Veranstaltungen anderen sehr weiterempfehlen*“ mit 1,47 im Mittel an erster Stelle. Diese Aussage trifft für die Befragten am ehesten zu. An zweiter Stelle steht die Aussage „*Ich habe durch die Veranstaltung etwas für mein Leben gelernt*“ mit 1,88 im Mittel. Die übrigen Aussagen treffen im Mittel von 3,11 bis 4,1 für die Befragten weniger zu.

Man kann sagen, dass die meisten Teilnehmer/innen die besuchte Veranstaltung weiterempfehlen würden und etwas fürs Leben gelernt haben. Viele waren der Meinung, dass ihr Leben interessanter und abwechslungsreicher wurde und sie sich später auch weiterhin in das Thema vertiefen würden. Das führte bei vielen zu einer positiveren Einstellung zu ihrem Alter. Viele empfanden, dass sie für ihr persönliches Leben etwas Wichtiges gelernt haben.

Mit dem Vergleich der mittleren Bewertungen nach den Universitäten kann folgende Tabelle ermittelt werden:

	Universität					
	Frankfurt am Main	Mainz	Oldenburg	Ulm	Wuppertal	Mittelwert
<i>Ich habe durch die Veranstaltung etwas für mein Leben gelernt.</i>	1,83	1,82	1,78	1,9	2,09	1,88
<i>Durch die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde mein Leben interessanter und abwechslungsreicher.</i>	1,74	1,91	2	2,11	2,08	1,92
<i>Durch die wissenschaftliche Weiterbildung konnte ich eine persönliche Krise überwinden.</i>	3,98	3,91	4,38	4,42	3,83	4,1
<i>Ich kann jetzt besser auf Menschen zugehen.</i>	3,6	3,74	3,63	3,94	3,72	3,72
<i>Ich habe eine positivere Einstellung zu meinem Alter gewonnen.</i>	3	3,17	2,63	3,43	3,06	3,11
<i>Ich bin selbstbewusster geworden.</i>	3,32	3,23	3	3,57	3,36	3,36
<i>Die wissenschaftliche Weiterbildung hat mir die Grenzen meiner Leistungsfähigkeit deutlich gemacht.</i>	3,4	3,55	3,05	3,83	3,17	3,48
<i>Die wissenschaftliche Weiterbildung hat mich zum Nachdenken und zur weiteren Beschäftigung mit verschiedenen Themen angeregt.</i>	1,85	1,86	2,05	2,18	1,92	1,96
<i>Ich würde diese Veranstaltungen anderen sehr weiterempfehlen.</i>	1,46	1,43	1,63	1,39	1,57	1,47

Tabelle 42: Auswirkungen der Lehrveranstaltungen nach Uni-Standorte
(eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Unterschiede zwischen den Universitäten nicht auffällig groß sind. Das bedeutet, dass ein Weiterbildungsangebot an sich wichtiger ist als die einzelnen Fächer, die angeboten werden. Das Weiterbildungsprogramm kann sich je nach Standort und Universität unterscheiden, aber die insgesamt positiven Auswirkungen auf die Teilnehmer/innen ist gleich.

8.6 Ausbau der Lehrveranstaltungen

8.6.1 Bevorzugte und gewünschte Lehrveranstaltungen

In diesem Teil wurden die Teilnehmer/innen nach ihren bevorzugten Lehrveranstaltungen befragt. Bezüglich der Frage, welche Form der Lehrveranstaltungen sie bevorzugen, gab es eine Reihe von Mehrfachantworten.

		Anzahl	Prozent (%)
Welche Form der Lehrveranstaltungen bevorzugen Sie?	Vorlesung	232	81 %
	Seminar	213	74 %
	<i>Exkursion</i>	81	28 %
	<i>Projekt</i>	26	9 %
	<i>Colloquium</i>	22	8 %
	<i>Tutorium</i>	7	2 %
	<i>Gesamt</i>	288	100 %

Tabelle 43: Bevorzugte Lehrveranstaltungen
(eigene Darstellung)

Die Mehrheit der Befragten bevorzugt die gängigen Formen, d. h. Vorlesungen (81 %) und Seminare (74 %). Weitere 28 % bevorzugen auch Exkursionen, und 9 % bevorzugen Projekte. Das Colloquium wird nur von 8 % bevorzugt und das Tutorium wird von den wenigsten bevorzugt (2 %).

Es mag überraschen, dass Ältere traditionelle Lehrformen, wie Vorlesungen und Seminare Exkursionen und Projekte, bevorzugen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Älteren aus gesundheitlichen Gründen lieber im Hörsaal lernen möchten, als außerhalb der Universität tätig zu sein. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die Teilnehmer/innen aus ihrer eigenen Studienzeit lediglich die Lehrform der Vorlesungen und Seminare kennen und somit weniger Erfahrungen mit Exkursionen oder Projekten haben. Es könnte also sein, dass sie die Vorteile einer aktiven Lehrform nicht kennen.

Nun werden die Aussagen über bevorzugte Lehrveranstaltungen je nach Universitätsstandort betrachtet.

		Universität									
		Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal	
		Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)
Welche Form der Lehrveranstaltungen bevorzugen Sie?	Vorlesung	104	79 %	16	70 %	13	68 %	66	84 %	33	94 %
	Seminar	104	79 %	17	74 %	15	79 %	50	63 %	27	77 %
	Exkursion	31	24 %	15	65 %	1	5 %	26	33 %	8	23 %
	Projekt	8	6 %	2	9 %	1	5 %	8	10 %	7	20 %
	Tutorium	4	3 %	0	0 %	1	5 %	1	1 %	1	3 %
	Colloquium	16	12 %	1	4 %	1	5 %	2	3 %	2	6 %
	Gesamt	132	100 %	23	100 %	19	100 %	79	100 %	35	100 %

Tabelle 44: Bevorzugte Lehrveranstaltungen nach Uni-Standorten
(eigene Darstellung)

Vergleicht man die Antworten verteilt nach den Universitäten, wird deutlich, dass Vorlesungen und Seminare an allen Universitäten von der Mehrheit bevorzugt werden (vgl. Tabelle 44). Einen deutlichen Unterschied kann man für die Exkursionen feststellen. Erstaunlich ist, dass in Mainz mit 65 % und Ulm mit 33 % Zustimmung Exkursionen weitaus beliebter sind als an anderen Universitäten. In Mainz gibt es viele Lehrveranstaltungsangebote, die Exkursionen beinhalten. Auch in Ulm gibt es das Angebot „Forschendes Lernen“, welches Exkursionen innerhalb des Lehrplanes anbietet. Das Beispiel in Mainz zeigt, dass Exkursionen im Vergleich zu anderen Universitäten durchaus sehr beliebt sind, wenn sie angeboten werden. Man kann daraus schließen, dass das Angebot einer Universität nicht nur die bevorzugte Lehrform, sondern auch die Interessen der Teilnehmer/innen positiv mit beeinflusst. Deswegen sollte der Programmleiter und -planer möglichst viel Erfahrung mit verschiedenen Lehrformen haben und mit den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer vertraut sein.

Im zweiten Teil sollten die Teilnehmer/innen angeben, welche Angebote ausgebaut werden sollen. Es wurden dabei mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

		Anzahl	Prozent (%)
Durch welche Angebote sollte Ihrer Meinung nach das Lehrangebot ausgebaut werden?	Vortragsreihen zu einem Thema	119	53 %
	neue Gruppenveranstaltungen (z. B. Seminare, Gesprächskreise)	97	43 %
	weitere Einzelvorträge	70	31 %
	mehr Exkursionen	47	21 %
	Gesamt	226	100 %

Tabelle 45: Ausbau der Lehrveranstaltungen
(eigene Darstellung)

Die Mehrheit von 53 % hat Vortragsreihen zu einem Thema angegeben. 43 % wünschen sich neue Gruppenveranstaltungen, 31 % wünschen sich weitere Einzelvorträge und 21 % wünschen sich mehr Exkursionen.

Es fällt auf, dass insgesamt nur etwas mehr als die Hälfte mit dem Wunsch nach einer Vortragsreihe überhaupt eine Änderung wünschen. Man kann also davon ausgehen, dass die meisten Teilnehmer/innen vertraute Formen wie Vorlesungen und Seminare bevorzugen.

In der folgenden Tabelle werden nun die gewünschten Lehrveranstaltungen nach Uni-Standorten untersucht. Verteilt man die Antworten nach den Universitäten, so werden Unterschiede deutlich.

		Universität									
		Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal	
		Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)
Durch welche Angebote sollte Ihrer Meinung nach das Lehrangebot ausgebaut werden?	Weitere Einzelvorträge	36	32 %	3	19 %	7	44 %	18	32 %	6	24 %
	Vortragsreihen zu einem Thema	56	50 %	9	56 %	10	63 %	28	49 %	16	64 %
	Neue Gruppenveranstaltungen (z. B. Seminare, Gesprächskreise)	52	46 %	5	31 %	5	31 %	24	42 %	11	44 %
	mehr Exkursionen	22	20 %	7	44 %	2	13 %	13	23 %	3	12 %
	Gesamt	112	100 %	16	100 %	16	100 %	57	100 %	25	100 %

Tabelle 46: Gewünschte Lehrveranstaltungen nach Uni-Standorten
(eigene Darstellung)

Neue Gruppenveranstaltungen und Vortragsreihen zu einem Thema werden an allen Universitäten von relativ vielen Teilnehmer(n)/innen mit teilweise über 60 % gewünscht. Ähnlich wie bei den bevorzugten Veranstaltungen ist der Wunsch nach mehr Exkursionen in Mainz mit 44 % signifikant größer ist als an allen anderen Universitäten.

Es könnte sein, dass die Teilnehmer/innen sich von themenbezogenen Vortragsreihen mehr Fachwissen und Kompetenz von mehreren Professoren versprechen. Dies ermöglicht es auch, verschiedene Perspektiven von Fachleuten kennenzulernen. Es könnte auch sein, dass die Älteren passiv Wissen aufnehmen möchten, als in Gruppenseminaren oder Gesprächskreisen aktiv etwas beitragen zu müssen.

8.6.2 Wünsche

23 % der Befragten (n = 68) unterbreiteten Wünsche und Vorschläge. An erster Stelle wurden Quantitative Verbesserungen mit 5,5 % angegeben, gefolgt von Verbesserungen von Information, Kommunikation Aufklärung mit 4,5 %. Vereinzelt wurde der Wunsch ausgedrückt, mehr fachbezogene Seminare oder qualitativ hochwertigere Wissensvermittlung anzubieten.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass mehr als drei Viertel der Teilnehmer/innen wunschlos zufrieden ist. Da kein Programm vollkommen ist, kann das Feedback der Teilnehmer/innen eine wichtige Grundlage für eine qualitative Verbesserung sein. Die Vorschläge kann man in drei Punkte untergliedern. Erstens wünschen sich viele eine quantitative Verbesserung bezüglich der Anzahl der Vorlesungen und Seminare. Zweitens wurde der Wunsch nach besserer Kommunikation und Medieneinsatz geäußert. Schließlich gaben einige Teilnehmer/innen an, dass die Qualität der Vorlesungen und Seminare etwas höher sein könnte. Insgesamt kann man trotzdem schließen, dass sich die Angebote der Universitäten und die Erwartungen der Teilnehmer/innen relativ gut entsprechen.

8.7 Zusammenfassung

Die wichtigsten Ergebnisse der Analyse sollen nachfolgend kurz zusammengefasst werden. Dieses Kapitel widmet sich den Fragen, warum Ältere sich für eine Weiterbildung an deutschen Universitäten entschieden haben und welche Auswirkung die Weiterbildung für sie hatte. Dafür wurden die Teilnehmer/innen gebeten, Fragebögen auszufüllen und ihre Meinung mitzuteilen. Die Teilnehmer/innen wurden nach ihren Interessen, Lernverhalten und Auswirkungen der Lehrveranstaltungen befragt.

Es war den Teilnehmer/innen wichtig, dass sie geistig aktiv bleiben, ihre geistigen Fähigkeiten trainieren, sowie ihr Allgemeinwissen erweitern. Viele sahen auch darin eine Motivation, sich auf Hochschulebene weiterzubilden. Das könnte daran liegen, dass viele Teilnehmer/innen während ihrer akademischen Laufbahn keine Gelegenheit hatten, an einer Hochschule zu studieren. Vermutlich teilen viele Ältere die Befürchtung, dass mit zunehmendem Alter ihre geistigen Fähigkeiten nachlassen, und wollen auf akademischer Ebene geistig aktiv bleiben. Ein weiterer Grund liegt vermutlich darin, dass die Teilnehmer/innen bisher nicht die Zeit hatten, ihre persönlichen Interessen auf Hochschulniveau zu verfolgen.

Überraschend war, dass es den Teilnehmer(n)/innen nicht so wichtig war, sich für eine nachberufliche Tätigkeit weiterzuentwickeln. Das könnte daran liegen, dass die Älteren aufgrund ihrer Pension nun nicht mehr vom Einkommen abhängig sind. Daher spielen nicht finanzielle Faktoren eine größere Rolle.

Fast alle Teilnehmer/innen erwarteten, etwas Neues zu lernen, ihren Horizont zu erweitern und sich persönlich weiterzuentwickeln. Neue Leute kennenzulernen oder ein Zertifikat zu erhalten, spielte für die Älteren nur eine untergeordnete Rolle. Sie sind also mehr daran interessiert, ihre persönlichen Horizonte zu erweitern als Kenntnisse für eine bestimmte berufliche Tätigkeit zu erwerben.

Die Interessensgebiete der Teilnehmer/innen erstreckte sich von kulturellen Themen über geschichtliche Themen bis hin zu sozialen, politischen und naturwissenschaftlichen Themen. Auch hier sind die Teilnehmer/innen mehr an tiefsinnigeren Themen interessiert als daran, Geld zu verdienen. Zudem besteht

wohl der Wunsch, die selbst erlebten Geschehnisse in ihrer sozial-politischen Gesamtsituation im Rahmen des geschichtlichen und kulturellen Kontextes zu sehen und zu verstehen.

Die meisten Teilnehmer/innen wünschten sich weitere Veranstaltungen und Vorlesungen auf zahlreichen Gebieten wie Geschichte, Politik und Philosophie. Auch Naturwissenschaften und Kunst im Gegensatz zu Psychologie, Theologie und Geografie waren sehr gefragt.

Es stellte sich heraus, dass die Interessen und die gewünschten Fachgebiete übereinstimmen, was daran liegt, dass die Interessensgebiete im Normalfall den gewünschten Fachgebieten entsprechen. Fächer wie Geschichte, Politik und Philosophie können womöglich einen hilfreichen Rahmen bilden, um die selbst erlebte Geschichte oder politische Geschehnisse im philosophisch-akademischen Kontext zu verarbeiten.

Generell veranschaulichen die Umfragen, dass die Teilnehmer/innen sich mehrheitlich für Themen wie Geschichte, Politik und Philosophie interessieren und sich wünschen, dass diese auch in Zukunft weiter angeboten werden.

Als die Teilnehmer/innen nach ihren bevorzugten Lehrveranstaltungsformen gefragt wurden, bevorzugten die meisten Vorlesungen und Seminare. Exkursionen, Projekte, Colloquien und Tutorien wurden nur von einer Minderheit präferiert. Überraschenderweise zog die Mehrheit traditionelle Lehrformen vor. Womöglich möchten die Älteren aus gesundheitlichen Gründen eher im Hörsaal lernen, als außerhalb der Universität tätig zu sein. Es könnte auch sein, dass sie die Vorteile von aktiven und dynamischen Lehrformen, wie Exkursionen oder Projekte, aus eigener Studienzeit nicht kennen. Die Teilnehmer/innen versprechen sich wohl von themenbezogenen Vortragsreihen mehr Fachwissen und Kompetenz mit der Möglichkeit, sich mit anderen Interessenten auszutauschen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass Ältere lieber Wissen aufnehmen möchten, als aktiv an Gruppenarbeiten beizutragen.

Insgesamt waren die Teilnehmer/innen sehr zufrieden mit den Inhalten der Vorlesungen und dem akademischen Niveau der Dozenten. Das Engagement und

die Bereitschaft der Professoren, auf Fragen einzugehen, ermöglichten eine lebhafte und kompetente Diskussion zwischen Teilnehmer(n)/innen und Dozenten. Da die Älteren nicht notenabhängig oder berufsrelevant studieren, sondern ihren Vorlieben nach lernen wollen, ist ihnen die Diskussion individueller Fragen auf persönlicher Ebene besonders wichtig.

Die meisten Teilnehmer/innen waren der Meinung, dass sie etwas fürs Leben gelernt haben, und würden die Veranstaltung weiterempfehlen. Viele gaben an, dass ihr Leben abwechslungsreicher geworden ist und sie nun eine positivere Einstellung zu ihrem Alter haben.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Unterschiede in Bezug auf die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen zwischen den untersuchten Universitäten nicht auffallend sind, obwohl sie sich in Angeboten und Formen unterscheiden. Das bedeutet, dass ein Weiterbildungsangebot der Universität an sich wichtiger ist als die Zusammenstellung oder Form der angebotenen einzelnen Fächer.

9 Ergebnisse der Teilnehmer/inneninterviews (Individuelle Ebene)

In der explorativen Studie mit offenen Interviews wurden zwei Teilnehmer und eine Teilnehmerin an der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene befragt. Die Interviewteilnehmer/in studieren in Oldenburg, Ulm und Wuppertal.

9.1 Auswirkung auf der sachlichen Ebene

9.1.1 Wissenserwerb (Was wurde im Studium gelernt? / Erweiterung des Blicks)

Die Eingangsfragen des Interviews beziehen sich auf das im Studium erlernte Wissen und die erworbenen Fähigkeiten. Der Interviewpartner aus Oldenburg erwähnte, im Studium wissenschaftliches Arbeiten gelernt zu haben und eine Erweiterung des Wissens erreicht zu haben. Auch der Interviewpartner aus Wuppertal konnte sein Wissen im Studium erweitern. Die Interviewpartnerin aus Ulm erwähnte im Interview andere erlernte Fähigkeiten: die Kompetenz, sich mit einem Thema, das vorher nie Gegenstand der bisherigen beruflichen bzw. wissenschaftlichen Tätigkeit war, beschäftigen zu können (vgl. Textsegment 17) und Teamfähigkeit.

Textsegment 17: Ulm

Zweitens habe ich gelernt, ein völlig anderes Thema als das, womit ich mich vorher beschäftigt habe, und zwar war ich vorher in den Naturwissenschaften tätig, und jetzt habe ich ein geisteswissenschaftliches Thema, z. B. was mit Frauenbiografie.

Mit dem Studium konnten auch die bisherigen Sichtweisen erweitern werden. Für den Interviewpartner aus Oldenburg besteht die Erweiterung des Blickes darin, die Perspektiven speziell für das interessierte Fachgebiet erweitert zu haben, während der Interviewpartner aus Wuppertal die Erweiterung der Wahrnehmung durch den Zugang zu mehr Literatur an der Universität erreichen konnte. Bei der Interviewpartnerin aus Ulm führte die Beschäftigung mit dem neuen Thema, in diesem Fall mit Frauenbiografien, und der Umgang mit neuen Techniken, zur Erweiterung des Blicks bzw. der Sichtweisen.

9.1.2 Nutzung des Wissens für Arbeit und Alltag

Auf die Frage, ob das im Studium erworbene Wissen für den Alltag bzw. für die Arbeit genutzt werden kann, hat der Interviewpartner aus Wuppertal als Einziger diese Frage verneint. *„Einen unmittelbaren Bezug auf meine Arbeit und meinen Alltag hat das nicht, sondern es hat eher ein Bezug auf die Erweiterung meines Wissensspeichers“* (Interviewpartner Wuppertal). Der/die andere Interviewpartner/in haben die Frage positiv beantwortet. So hat der Interviewpartner aus Oldenburg im Interview erzählt, dass er sein angeeignetes Wissen im Freundes- und Bekanntenkreis weitergeben konnte, insbesondere bei Themen, die sie vorher nicht kannten. Die Bekannten und Freunde wunderten sich über die neuen Fähigkeiten und Wissensgebiete, wobei der Interviewpartner betonte, dass das Vortragen des neuen Wissens im Bekanntenkreis zwar Spaß mache, aber dahinter keine Profilierungssucht steht (vgl. Textsegment 18).

Textsegment 18: Oldenburg

Da ich also nicht mehr berufstätig bin, kann ich natürlich an Wissen, was ich mir hier jetzt aneigne im Kreise von Bekannten, wenn ein Gespräch entwickelt wird und wenn ich gefragt werde, kann ich das natürlich weitergeben. Und viele, mit denen ich auch noch guten Kontakt habe aus meiner früheren Tätigkeit, die wundern sich immer, dass alles das, was ich jetzt vortragen kann, von denen auch noch nicht gewusst wurde und wo ich also bestimmte Dinge, wenn sie angesprochen werden, wiedergeben kann. Es macht also Spaß, das was man hier gelernt hat, auch ohne dass man jetzt Profilierungssucht hat, weiterzugeben. D. h., das Wissen, was ich mir hier aneigne, kann also von mir an andere weitergegeben werden.

9.2 Auswirkung auf der persönlichen Ebene

9.2.1 Verbesserung der allgemeinen geistigen Fähigkeiten

Auf die Frage, ob und inwiefern die allgemeinen geistigen Fähigkeiten durch das Studium erweitert werden konnten, antworteten der/die Interviewpartner/in aus Oldenburg und Ulm, dass sie eine bessere Aufnahmefähigkeit erworben haben. Hinzu kommen bei der Interviewpartnerin aus Ulm bessere Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten. Der Interviewpartner aus Wuppertal berichtete, dass er eine Verbesserung der allgemeinen Fähigkeit erwartet, weil zum gegenwärtigen

Zeitpunkt, am Anfang des Studiums noch keine Aussage dazu getroffen werden kann. Insofern kann der Interviewpartner aus Wuppertal noch keine Beurteilung abgeben, ob auch die Lernfähigkeit sich verbessert hat. Der/die andere Interviewpartner/in konnten Aussagen zu der Frage treffen: Der Interviewteilnehmer aus Oldenburg gab an, dass die Verbesserung der Lernfähigkeit für ihn darin bestanden hat, bestimmte Wissenslücken auffüllen zu können. Die Interviewpartnerin aus Ulm erzählte im Interview, dass sie insgesamt geistig aktiver geworden ist und auch die Gedächtnisleistungen sich verbessert haben.

9.2.2 Entwicklung neuer Interessen

Mit dem Studium konnten neue Interessen entwickelt werden. So erzählte der Interviewpartner aus Oldenburg, dass er neue Interessen bezüglich der Organisation von gemeinsamen Fahrten zu einem Institut der Universität an der Nordsee und auch nach Berlin entwickelt hat. Der Interviewpartner hat bereits solche Fahrten für ältere Gasthörer organisiert. Der Interviewpartner aus Wuppertal konnte mehr Interesse für Fachliteratur entwickeln, und die Interviewteilnehmerin aus Ulm entwickelte neue Interessen bezüglich des Themas im Studium, was sie vorher nicht interessierte.

9.2.3 Stellenwert und Reiz des Studiums

Hinsichtlich der Frage, welchen Stellenwert und welchen Reiz das Studium für die Interviewpartner/in haben, haben/hat die Interviewpartner/in unterschiedliche Angaben gemacht (vgl. Tabelle 47).

Stellenwert und Reiz des Studiums	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Wissenserweiterung durch Teilnahme an den Seminaren	X		
nimmt einen großen Rahmen ein	X		
Wissensvermittlung durch die Professoren			X
wichtig			X
Interessenausgleich mit anderen Dingen nötig			X
Erfahrungsaustausch mit anderen		X	
mit anderen zusammenzuarbeiten		X	
Wissen gleich anwenden zu können		X	
Vielseitigkeit des Studiums		X	
positiv, dass man im Alter noch lernen kann		X	

Tabelle 47: Stellenwert und Reiz des Studiums
(eigene Darstellung)

Für den Interviewpartner aus Oldenburg besteht der Reiz darin, durch die Teilnahme an den Seminaren generell das Wissen erweitern zu können. Das Studium nimmt für ihn einen großen Raum ein. Das bedeutet, dass er durch das Studium viel außer Haus ist und sich dabei auf das harmonische Zusammenleben mit der Ehefrau stützen kann.

Für den Interviewpartner aus Wuppertal besteht der Reiz darin, dass die Wissensvermittlung durch die Professoren hochinteressant ist. Zugleich sieht er für sich die Notwendigkeit, eine gesunde Balance mit anderen ebenfalls wichtigen Dingen zu finden, die sonst mit dem Studium kollidieren. Dennoch ist das Studium für ihn wichtig. Die Interviewpartnerin aus Ulm zählte im Interview gleich mehrere Aspekte auf, die den Reiz ausmachen: der Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit mit anderen, die Vielseitigkeit des Studiums sowie die Möglichkeit, das Wissen anwenden zu können (vgl. Textsegment 19). Generell findet die Interviewpartnerin aus Ulm es positiv, dass man im Alter noch lernen kann.

Textsegment 19: Ulm

Aber hier lernen wir das in Gemeinschaft mit anderen kennen und üben das dann auch aus, d. h., wir sprechen mit diesen Frauen in Bulgarien oder in Polen und interviewen sie und fragen sie, wie es ihnen geht. Also insofern nimmt das einen sehr hohen Stellenwert ein, dass man durch dieses Studium einen größeren Überblick bekommt und mehr auch wirklich etwas über diese Frauen erfährt.

9.2.4 Sinnfindung im Alter (Ziele im Laufe des Lebens/neue Ziele)

Die Beweggründe für ein Studium im Alter stehen gegebenenfalls im Zusammenhang mit bisher im Leben verwirklichten und nicht verwirklichten Zielen. Der Interviewpartner aus Oldenburg musste in seinem Leben Hindernisse als Einwanderer überwinden. Die Erfahrungen mit dem Außenseiterdasein als Einwanderer spielt vermutlich eine Rolle für die Offenheit für andere Dinge und Menschen, wie z. B. Asylbewerber in der Gegenwart, wofür der Interviewpartner aus Oldenburg viel Verständnis hat; *„wenn man heute also versucht, die bei uns ankommenden Asylanten zu integrieren, alles zu geben, damit sie wieder als Mensch leben können“* (Interviewpartner Oldenburg). Das späte Studium soll ihm helfen, Forschungsergebnisse und akademisches Wissen anzuwenden, um den Traum der Integration von Einwanderern zu verwirklichen.

Für den Interviewpartner aus Wuppertal ist das Studium der Geschichte ein lebenslanger Wunsch, der sich während der langen Berufszeit nicht in Form eines Geschichtsstudiums erfüllte. Jetzt im Alter kann er diesem Wunsch nachkommen (vgl. Textsegment 20). Außerdem begründete der Interviewpartner sein Interesse für Theologie aus seinem Ehrenamt im religiösen Bereich. Die Interviewpartnerin aus Ulm konnte alle Pläne verwirklichen; sie hatte keine besonderen Hindernisse im Leben.

Textsegment 20: Wuppertal

Zunächst einmal ist Geschichte ein lebenslanger Wunsch. Meine eigene Lebensplanung lief halt so, dass ich nach einer Lehre in meinem Beruf geblieben bin und über 40 Jahre in diesem Beruf war und sich diese Frage nach einem Geschichtsstudium nicht stellte, von der Zeit her. Und das kann ich mir jetzt im Alter ermöglichen.

Hinsichtlich der Frage, welche Wertigkeit die früher gesetzten Ziele der Interviewpartner/in noch heute haben, welche Ziele aufgegeben werden mussten und welche neuen Ziele erreicht werden sollen, gab es eine Reihe von Antworten. Für den Interviewpartner aus Oldenburg verbinden sich mit dem Studium eines neuen Faches die Ziele, aktiv zu bleiben und noch lange als Gasthörer studieren zu dürfen. Der Interviewpartner aus Wuppertal beschränkte sich auf die Antwort, sich

mit einem Fach, das ihn seit Langem interessierte, nämlich Geschichte, zu beschäftigen. Die Interviewpartnerin aus Ulm erzählte, dass sie mit dem Studium geistig wach und im Alter offenbleiben möchte für Neuigkeiten. Außerdem sieht sie den Kontakt mit anderen als weiteres Ziel.

9.2.5 Einfluss der Selbstsicherheit auf das Studium

Hinsichtlich der Frage, inwiefern die Selbstsicherheit das Studium beeinflusst, erzählte der Interviewpartner aus Oldenburg, dass seine Selbstsicherheit während eigener Vorträge und Diskussionen deutlich gestiegen ist. Die Interviewpartnerin aus Ulm weist darauf hin, dass mehr Selbstsicherheit mit mehr Engagement im Studium einhergeht. Der Interviewpartner aus Wuppertal kann es noch nicht beurteilen, da er erst im zweiten Semester ist.

9.3 Auswirkung auf der sozialen Ebene

9.3.1 Neue Kontakte durch das Studium

Bei den/der Interviewpartnern/in ergaben sich durch das Studium neue Kontakte (vgl. Tabelle 48). In erster Linie entwickelten sich die neuen Kontakte an der Universität während und nach den Veranstaltungen. Es erfolgte ein Austausch mit anderen nach den Vorlesungen bei dem/der Interviewpartner/in aus Oldenburg und Ulm. An der Universität Oldenburg erfolgt der Austausch auch in organisierter Form. Dort wird immer in der Mitte des Semesters ein Semesterstammtisch und am Ende des Semesters ein Semesterabschluss-Frühstück organisiert. Schließlich wird noch ein Gesprächskreis für alle Gasthörernden angeboten.

Bei dem Interviewpartner aus Wuppertal erfolgte der Austausch über Grundzüge und Schwerpunkte des Studiums im Freundes- und Familienkreis. Bei dem/der Interviewpartner/in aus Wuppertal und Ulm beschränken sich die Kontakte ausschließlich auf das Studium. Bei dem/der Interviewpartner/in aus Oldenburg und Ulm gibt es über das Studium hinaus neue Kontakte mit Teilnehmer/innen, mit denen man sich auch privat trifft.

Die drei Interviewpartner/innen messen den neuen Kontakten einen unterschiedlichen Stellenwert zu. Für den/die Interviewpartner/in aus Oldenburg und Ulm sind neue Kontakte wichtig, während für den Interviewpartner aus Wuppertal der Stellenwert der neuen Kontakte noch nicht hoch ist, denn diese Kontakte müssen sich erst entwickeln. Für den Interviewpartner aus Oldenburg ergaben sich die neuen Kontakte auch aus der Funktion als Sprecher für die Gasthörernden.

Neue Kontakte	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
neue Kontakte durch das Studium	X	X	X
Austausch mit anderen nach Vorlesung		X	
Austausch mit anderen nach Vorlesung/über diverse organisierte Treffen für Gasthörernde	X		
Austausch mit anderen nach Vorlesung/im Familien- und Freundeskreis			X
Beschränkung der Kontakte während des Studiums			
Beschränkung der Kontakte während des Studiums/ausschließlich			X
Beschränkung der Kontakte während des Studiums/überwiegend		X	
über das Studium hinaus	X	X	
Stellenwert der neuen Kontakte			
Stellenwert der neuen Kontakte/durch die Funktion Interessensvertretung begründet	X		
Stellenwert der neuen Kontakte/noch nicht sehr hoch, muss sich noch entwickeln			X
Stellenwert der neuen Kontakte/sehr wichtig	X	X	

Tabelle 48: Neue Kontakte durch das Studium
(eigene Darstellung)

9.3.2 Intergenerationelle Kontakte (Private Kontakte mit Jüngeren)

Hinsichtlich der Frage von privaten Kontakten mit Jüngeren gab es bei den/der Interviewpartnern/in Unterschiede (vgl. Tabelle 49). Der Interviewpartner aus Oldenburg hat Kontakte zu jüngeren Studenten, aber er bleiben meist auf akademischer Ebene beschränkt. Denn die Jüngeren „haben meistens *Terminprobleme*“. Meistens ergeben sich private Kontakte bei Treffen in der Cafeteria und beim Austausch nach einem Seminar (vgl. Textsegment 21).

Textsegment 21: Oldenburg

Selten. Denn die jüngeren Studierenden haben meistens Terminprobleme, dass sie zeitlich also schnell wieder weg sein müssen. Und das Einzige, wo man sich dann trifft, ist in der Cafeteria, dass man sich dann mal am Tisch zusammensetzt, aber sonst, nach der Vorlesung oder nach dem Seminar ... beim Seminar ist das was anderes, da tauscht man sich nachher auch mal aus, aber bei Vorlesungen ist das also nicht so leicht möglich.

Auch die Interviewpartnerin aus Ulm pflegte weniger Kontakte auf persönlicher Ebene mit Jüngeren, was sie auch vermisste. Für den Interviewpartner aus Wuppertal haben sich bisher keine privaten Kontakte mit Jüngeren ergeben. Die Kontakte beschränkten sich auf den Bereich der Universität. Es fand bisher auch kein Austausch mit Jüngeren nach den Vorlesungen statt.

Für die Interviewpartner aus Oldenburg und Wuppertal besteht allerdings die Möglichkeit, die Lebenswelt der Jüngeren einzusehen. Der Interviewpartner aus Oldenburg kann sich mit der Lebenswelt der jüngeren Studierenden in den Seminaren und Arbeitsgruppen vertraut machen (vgl. Textsegment 22).

Textsegment 22: Oldenburg

Und es gibt ja viele Jüngere, die also vom finanziellen her nebenbei noch arbeiten müssen, um ihr Studium bezahlen zu können usw., und wenn man da also helfend eingreifen kann, wenn man also ... meine Funktion bei der Stadt setzt mich in den Stand, dass ich also viele Betriebe kenne und viele Betriebe unter Umständen auch ansprechen kann, ob sie unter Umständen in den Semesterferien noch eine Möglichkeit haben, dann ist das natürlich so, dass ich das dann auch vermitteln kann. Aber das kommt leider, oder zum Glück muss ich sagen in den seltensten Fällen vor, weil in Oldenburg unsere Studierenden offensichtlich gut bedient sind. Die Stadt selber ist sehr offen für die Universität, obwohl die Gründung der Universität sehr problematisch war.

Auch der Interviewpartner aus Wuppertal sieht die Möglichkeit, sich mit der Lebenswelt der jüngeren Studierenden vertraut zu machen, u. a. über die eigenen Kinder (vgl. Textsegment 23).

Textsegment 23: Wuppertal

Ja. Das sehe ich eben so, dass ich dadurch von der Lebenssituation der Jüngeren nochmal mehr mitbekomme und mich dadurch auch besser hineinversetzen kann. Im Studium. Denn die Lebenssituation eines Studenten ist anders, ich habe sie als junger Mann nicht kennengelernt, da erlebe ich eine neue Situation, und ich habe es gerade über meine Kinder gesagt, aber selbstverständlich kann man das ausdehnen auf jeden Jugendlichen oder Jüngeren, den man dort trifft. Man bekommt einen anderen Einblick in die Probleme, aber auch in die Möglichkeiten, die die junge Generation an der Universität hat.

...

Ja, das möchte ich bejahen. Durch den Kontakt mit den jüngeren Menschen an der Universität bleibt man eben im Dialog mit dem Leben und mit der Entwicklung, die ja jüngere Menschen, eine Generation jünger als ich, sich bewegen. Und das ist auch wichtig.

Die Interviewpartnerin aus Ulm konnte dagegen bisher die Lebenswelt der Jüngeren nicht erfahren. Insgesamt haben für die Interviewpartner/in private Kontakte zu Jüngeren einen großen Stellenwert. Für den Interviewpartner aus Oldenburg haben private Kontakte mit Jüngeren eine hohe Priorität, da er glaubt, dass man von den Jüngeren viel lernen kann. Obwohl der Interviewpartner aus Wuppertal bisher keine privaten Kontakte mit Jüngeren hatte, besteht bei ihm ein Reiz, sich mit den jüngeren Studierenden auszutauschen, da seine eigenen Kinder im gleichen Alter sind. Die Teilnehmerin aus Ulm hatte kaum Kontakte zu Jüngeren.

Private Kontakte mit Jüngeren	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
private Kontakte mit Jüngeren/vorhanden	X		
private Kontakte mit Jüngeren/weniger		X	
private Kontakte mit Jüngeren/bisher keine			X
private Kontakte mit Jüngeren/Austausch nach den Veranstaltungen			
private Kontakte mit Jüngeren/Austausch nach den Veranstaltungen/selten	X		
private Kontakte mit Jüngeren/Austausch nach den Veranstaltungen/kein Austausch			X
private Kontakte mit Jüngeren/Lebenswelt der Jüngeren			
Lebenswelt der Jüngeren/mit der Lebenswelt vertraut gemacht	X		X
Lebenswelt der Jüngeren/Möglichkeiten sind gegeben für die Einsicht in die Lebenswelt			X
Lebenswelt der Jüngeren/nicht in Erfahrung bringen können		X	
private Kontakte mit Jüngeren/Stellenwert			
Stellenwert/hat hohe Priorität	X		
Stellenwert/Reiz mit den Jüngeren mit Bezug zu eigenen Kindern			X
Stellenwert/man kann viel mehr dazu lernen		X	

Tabelle 49: Private Kontakte mit Jüngeren
(eigene Darstellung)

9.3.3 Soziale Integration mit Studienteilnehmern

Die Interviewpartner/in erachten die Teilhabe am sozialen Geschehen mit anderen Studierenden für wichtig bis sehr wichtig, u. a. auch gerade wegen der Jüngeren. Die Interviewpartner/in fühlen sich auch an der Universität in Bezug zu den Jüngeren sozial integriert. Besonders der Interviewpartner aus Oldenburg betonte, dass die Integration auch bei der Weitergabe von Erfahrungen und Wissen an die Jüngeren wertvoll ist. Der Interviewpartner aus Wuppertal führte als Begründung an, dass er an der Universität bisher keinen Menschen mit ablehnender Haltung angetroffen hat.

9.3.4 Auswirkungen auf das soziale Umfeld

Die befragten/befragte Interviewpartner/in erfahren unterschiedliche Reaktionen aus

ihrem sozialen Umfeld bezüglich ihrer Entscheidung, im Alter zu studieren. So gibt es aus dem Familien- und Freundeskreis des Interviewpartners aus Oldenburg „viele, die einen bewundern“, aber auch viele, die kein Verständnis haben. Auch bei der Interviewpartnerin aus Ulm gibt es im Freundeskreis viele, die kein Verständnis haben. Der Interviewpartner aus Wuppertal berichtete im Interview, dass die Meinungen im Familien- und Freundeskreis zwischen Hochachtung und Skepsis schwanken, aber grundsätzlich seien die Bewertungen positiv.

Der/die Interviewpartner/in aus Oldenburg und Ulm sind der Meinung, dass die Mitmenschen vom Studium profitieren können, insbesondere von neu erlerntem Wissen, das weitergegeben werden kann. Der Interviewpartner aus Wuppertal kann es noch nicht beurteilen. Allerdings geht er davon aus, dass das im Studium erworbene Fachwissen zu einem späteren Zeitpunkt wichtig sein wird (vgl. Textsegment 24).

Textsegment 24: Wuppertal

Das ist schwierig zu beantworten. Im Moment würde ich das noch nicht sehen, dass andere davon profitieren, dass ich hier studiere. Kann ich momentan nicht sehen, vielleicht wirkt sich das später aus, dass ich kompetenter werde in den ehrenamtlichen Bereichen, in denen ich heute schon tätig bin und dann hätte das sozusagen eine Billardfunktion. Wie Billard spielen über Bande.

Insgesamt sehen alle drei Interviewpartner/innen die Möglichkeiten, das durch das Studium angeeignete Wissen auch an Verwandte, eigene Kinder und Enkelkinder oder an Kinder von Verwandten weiterzugeben.

9.3.5 Nutzung des Erlernten für ehrenamtliche Tätigkeiten

Der/die Interviewpartner/in aus Wuppertal und Ulm bestätigen im Interview, dass das erlernte Wissen für ehrenamtliche Tätigkeiten genutzt wird. Das betrifft die Möglichkeit der Umsetzung von angeeigneten Denkansätzen für die ehrenamtliche Tätigkeit (Wuppertal) oder die Anwendung von Fähigkeiten bezüglich des Umgangs mit den Mitmenschen und die Anwendung von informationstechnischen Fertigkeiten, wie Internet und E-Mail (Ulm).

Der Interviewpartner aus Oldenburg sieht es umgekehrt: Die Erfahrungen mit

ehrenamtlichen Tätigkeiten und das dadurch erworbene Selbstbewusstsein ermöglichten ihm, in seiner Funktion als Sprecher der Studenten zu entscheiden, was an Wissen vermittelt werden sollte. Für ihn waren alle ehrenamtlichen Tätigkeiten für seine Arbeit und Studium immer von Vorteil (vgl. Textsegment 25).

Textsegment 25: Oldenburg

Ja, ich muss dazu sagen, ich war mein Leben lang gewählter Schulsprecher jetzt von allen Institutionen, die ich mitgemacht habe. Warum das so ist, weiß ich nicht. Und das hat natürlich auch mein Selbstbewusstsein gestärkt und das hat vor allen Dingen auch mein Hintergrundwissen gestärkt. Denn als Sprecher einer Funktion, ob das an der Fachhochschule war oder sonst wo, da wurde man dann immer integriert in die Besprechung, wenn also Lehrpläne aufgestellt wurden, also ich muss sagen, meine ehrenamtliche Tätigkeit hat mich dazu gebracht, dass ich also selbstbewusster und auch weniger fehlerhaft gearbeitet habe, weil ich mehr aufpasse, was ich sage, weil ich mehr aufpasse, was ich an Wissen vermitteln kann und insofern sind alle ehrenamtlichen Tätigkeiten, die ich bis jetzt ausgeübt habe, immer von Vorteil für mich gewesen.

Aus den Interviews können Aussagen und Angaben zu ehrenamtlichen Tätigkeiten der Interviewpartner/in entnommen werden (vgl. Tabelle 50). Der Interviewpartner aus Oldenburg übt eine ehrenamtliche Tätigkeit direkt an der Universität aus. Er ist seit 12 Jahren als Sprecher der Interessensvertretung tätig. Für den Interviewpartner aus Oldenburg ist seine ehrenamtliche Tätigkeit mehr als nur ein Orientierungsrahmen für das Leben (vgl. Textsegment 26).

Textsegment 26: Oldenburg

Eigentlich sind meine ehrenamtlichen Tätigkeiten immer auf die gleiche Verantwortung zurückzuführen und was ich an anderen Dingen mache, sagen wir mal jetzt Nachbarschaftshilfe oder so, das ist keine ehrenamtliche Tätigkeit, sondern das ist eben das Zusammenleben von Nachbarn, wo man mal, wenn irgendwo Schwierigkeiten auftreten, mal helfend eingreift und so, aber von der ehrenamtlichen Tätigkeit, die also fortlaufend von mir ausgeübt wird, ist es also nicht so, dass ich da irgendwelche Orientierungsmöglichkeiten für mein Leben ... das ist mein Leben.

Der/die Interviewpartner/in aus Wuppertal und Ulm üben mehrere ehrenamtliche Tätigkeiten aus: Während der Interviewpartner aus Wuppertal als Leiter in der Katastrophenhilfe (Wuppertal) tätig ist, ist die Teilnehmerin aus Ulm Mitglied in zwei Kirchengemeinden, einem Orgelverein und mehreren Sportvereinen.

Ehrenamtliche Tätigkeiten	Oldenburg	Ulm	Wuppertal
Ehrenamt ist mein Leben	X		
direkt an der Uni	X		
mehrere			X
Katastrophenhilfe			X
in zwei Vereinen		X	
in Sportvereinen		X	

Tabelle 50: Ehrenamtliche Tätigkeiten
(eigene Darstellung)

9.3.6 Wünsche für die Zukunft

Abschließend äußerte die Interviewpartnerin aus Ulm den Wunsch für die Zukunft, dass an jeder Universität ein generationsübergreifender Austausch stattfindet für Schüler, Ältere und Studierende, z. B., dass man Schüler für ein Praktikum in die Universität einlädt, dass man Ältere dazu einlädt, von ihren Lebenserfahrungen, ihrer Lebensklugheit und Ethik zu berichten (vgl. Textsegment 27).

Textsegment 27: Ulm

Für die Zukunft wünsche ich mir, dass da wo eine Universität ist, wie z. B. hier in Ulm, dass da mehr zwischen den Studierenden der Universität, das sind oft junge Leute, mit der Bevölkerung, dass da mehr Austausch, Erfahrungsaustausch und auch mehr Connections sind, also dass man mehr gemeinsame Veranstaltungen macht. Das findet teilweise z. B. statt, dass man Schüler in die Universität einlädt und die so eine Art Praktikum machen lässt, sowas ist z. B. ein Anfang. Aber auch, dass die Universität mehr vermittelt, welches Interesse sie an den älteren Leuten hat und was sie ihnen anbieten kann. Man könnte ja auch die älteren Leute einfach dafür einsetzen, von ihrer Lebenserfahrung zu berichten, von ihrer Lebensklugheit, von ihrer Menschlichkeit, von ihrer Ethik. Letzten Endes, was sie eben für Erkenntnisse gewonnen haben, wir wissen es nur von unseren Großmüttern und Großeltern oder Eltern, aber wir wissen es wenig, oder zumindest ich habe wenig von älteren Menschen gelernt, die nicht mit mir verwandt sind. Und es gibt so viele interessante ... man sollte mehr alte Leute, die nicht irgendwie Politiker sind oder Pfarrer sind, oder solche Berufe haben, sondern einfach normale ältere Leute mehr dazu bringen etwas von sich zu erzählen und den jungen Leuten zeigen, welche Lebensmöglichkeiten es gibt und welche Fehler sie gemacht haben und wie sie ihre politische oder sonstige Einstellung geändert haben oder was sie bereuen und lieber anders machen würden. Ohne dass das jetzt heißt „Das und das darfst du nicht machen“, sondern einfach, wie ihr Leben verlaufen ist, da können die Kinder sich dann daraus ableiten „Ok, da muss ich darauf achten“ oder „Den Fehler mache ich nicht mehr“. Das sind die Anregungen, die ich hätte.

9.4 Zusammenfassung

Um die Untersuchung qualitativ zu vertiefen, wurden zusätzlich drei intensive Einzelinterviews durchgeführt. Mit den Einzelinterviews wird die persönliche Auswirkung der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten vertieft nachgefragt. Die Interviewteilnehmer/in studieren in Oldenburg, Ulm und Wuppertal. Das Interview zielte auf die Erfahrungen der Teilnehmer/in auf sachlicher, persönlicher und sozialer Ebene.

Auf sachlicher Ebene erwähnten/erwähnte die Interviewpartner/in, dass sie im Studium wissenschaftliches Arbeiten gelernt und eine Erweiterung des Wissens erreicht haben. Sie konnten auch ihre Sichtweisen speziell für das interessierte Fachgebiet erweitern. Allgemein konnten/konnte die Teilnehmer/in ihr angeeignetes Wissen im Freundes- und Bekanntenkreis weitergeben, insbesondere auf Gebieten, die ihnen nicht bekannt waren.

Auf persönlicher Ebene gaben/gab die Teilnehmer/in an, dass sich ihre geistigen Fähigkeiten, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Lernfähigkeit und Gedächtnisleistung, verbessert haben. Für den Interviewpartner aus Wuppertal ist das Studium ein Wunsch, den er sich nun im Alter erfüllen konnte. Die Interviews gaben Aufschluss über ihre positiven Erfahrungen. Sie konnten ihr Wissen durch hochqualifizierte Professoren erweitern, Erfahrungen austauschen und mit anderen zusammenarbeiten. Sie alle waren erfreut, dass sie die Möglichkeit haben, im Alter noch zu lernen.

Auf sozialer Ebene konnten alle Interviewpartner durch das Studium neue Kontakte knüpfen, die sich allerdings meist auf akademischer Ebene beschränkten. Indem sie ihre Erfahrungen und ihr Wissen an jüngere Mitstudenten weitergaben, wurden sie schnell integriert. Dadurch gelangten sie zu einem besseren Verständnis über die Lebensweisen der Jüngeren. Im sozialen Umfeld gab es unterschiedliche Reaktionen. Obwohl sie das durch das Studium angeeignete Wissen an Verwandte und Enkelkinder weitergeben konnten, hatten einige im Bekanntenkreis wenig

Verständnis für das Studium im Alter. Da alle drei Teilnehmer ehrenamtliche Tätigkeiten ausübten, konnten sie ihr erlerntes Wissen auch im Alltag anwenden.

Für die Zukunft wünschten sich die Teilnehmer, dass es ein generationsübergreifender Austausch zwischen Schülern, Älteren und Studierenden an jeder Universität geben sollte. Dies würde dem Konzept einer „offenen Universität“ entsprechen.

10 Zusammenfassung und Diskussion

Nachfolgend werden wesentliche Ergebnisse der theoretischen und empirischen Untersuchung auf den drei Sachebenen Hochschulebene, Angebotsebene und Individuelle Ebene dargestellt. Die kombinierte Studie beinhaltet Experteninterviews, Einzelgespräche und eine schriftliche Umfrage unter den älteren Teilnehmenden. Dadurch konnte die Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an fünf Universitäten analysiert werden. Ziel der Studie ist es, die Kenntnisse der momentanen Situation der Weiterbildung für Ältere im sozio-kulturellen Kontext zu erweitern und einen Beitrag für die zukünftige Planung und den Ausbau der Weiterbildungsprogramme für Ältere zu leisten.

Ältere als Zielgruppe an deutschen Hochschulen

Vor dem Hintergrund der demografischen und bildungspolitischen Entwicklung und mit dem Perspektivenwechsel des Lebenslangen Lernens (Kapitel 2 und 3.2) wurden die Fragen der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und einer Ausweitung nicht traditioneller Hochschulzugangswege und einer höheren Durchlässigkeit der Bildungssysteme thematisiert. Damit sind die Rollen, die Aufgaben und die Bedeutungen der Hochschulen als Ort des Lebenslangen Lernens und der Weiterbildung für Ältere neu zu bewerten (Kapitel 4).

Mit dem Wandel des Hochschulverständnisses bezieht sich die vorliegende Forschungsarbeit auf die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene an Hochschulen und stellt sie als Hauptzielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in den Mittelpunkt.

Für ein tieferes Verständnis der Älteren wurden im Kapitel 5.1.2 die Situation der Menschen im Alter und im Kapitel 5.2.2 die Lernfähigkeit im Altersverlauf erläutert. Im Kapitel 5.1.2 dieser Arbeit wurde deutlich, dass es sich bei der Situation der Menschen ab einem Alter von 65 Jahren um die Lebensphase handelt, in der die Absicherung der Familie und der nachwachsenden Generation erfolgt ist und die Menschen frei von familiären sowie beruflichen Verpflichtungen sind. In einigen Fällen schließen sich neue Verpflichtungen an, wie zum Beispiel die Versorgung von

Enkelkindern oder die Pflege naher Angehöriger der Menschen ab einem Alter von 80 Jahren.

Zudem haben die Älteren mehr Zeit und widmen sich meist einer Selbstreflexion. Diese Selbstreflexion beinhaltet eine Reflexion der gesellschaftlichen Situation und bietet die Möglichkeit, als Rentner weiterhin am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl. Veelken 1990, S. 35). Bei einem Großteil der Menschen ab 65 Jahren kann von einem erfolgreichen Altern im Sinne der medizinischen, der psychologischen, der soziologischen und ökonomischen Definition ausgegangen werden. Auch wenn in diesem Alter physische und psychische Erkrankungen zunehmen, so ist doch festzustellen, dass der Großteil der Älteren einen relativ guten oder zumindest einen zufriedenstellenden Gesundheitszustand aufweist und zudem unabhängig von Hilfe oder Pflege ist.

Auch die Analyse zentraler Indikatoren des psychischen Adaptionsniveaus, wie z. B. der Grad der Lebenszufriedenheit, die Häufigkeit des Auftretens positiver bzw. negativer Emotionen, oder die Ausprägung depressiver Symptomatik, deutet bei einem Großteil der Menschen ab 65 Jahren auf ein erfolgreiches Altern hin. Nur in einer relativ kleinen Gruppe sind Hinweise auf geringe Lebenszufriedenheit, auf eine stärker ausgeprägte depressive Symptomatik und auf das Überwiegen negativer Emotionen erkennbar (vgl. Kruse 2008, S. 23).

Die soziale Situation der Menschen ab einem Alter von 80 Jahren ist von der Gefahr der ansteigenden sozialen Isolation und auch von Kompetenzverlustes geprägt. Zudem haben die Menschen ab einem Alter von 80 Jahren häufig nur noch sehr wenige oder instabile soziale Kontakte. Ihre häufig ungünstige materielle Lebenslage und die fehlenden persönlichen Ressourcen wegen ihrer eingeschränkten Mobilität, so wie die abnehmende Fähigkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, verschärfen die Situation. Außerdem kann die physische Situation der Menschen ab einem Alter von 80 Jahren als eine Zeitspanne der Abhängigkeit und Schwäche gekennzeichnet sein.

Nach meiner Einschätzung ist das Bild der Älteren ab 65 in der Gesellschaft geprägt von Einsamkeit und sozialer Isolation. Allerdings hat sich die Situation in den letzten

Jahren geändert. Obwohl die Lebensumstände der Älteren von ihrer Persönlichkeit und dem Lebensstil abhängen, sind diese Älteren heute physisch relativ gesund, haben einen relativ hohen Grad an Lebenszufriedenheit und sind auch sozial in die Gesellschaft eingebunden. Erst im fortgeschrittenen Alter ab 80 treten soziale Verarmung und mangelnde Gelegenheiten zu Aktivitäten auf. Chronische körperliche Gebrechen führen zu einem Verlust von Aufgaben und zu sozialer Isolation, aus der Lebensleere, Ängste, Minderwertigkeitsgefühle und Depressionen resultieren, die wiederum zu Krankheiten führen können. Insgesamt hängt es jedoch von der Persönlichkeit und dem Lebensstil des Älteren ab, ob und wie sehr er sich in dieser Situation einsam fühlt.

In Kapitel 5.2.2 wurde die Annahme erläutert, dass ältere Menschen genauso gut lernen können wie jüngere, obwohl sie in manchen Bereichen anders lernen. Die bisherigen lernpsychologischen Untersuchungen zeigen, dass die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter erhalten bleiben kann und unter Trainingsbedingungen auch eine Weiterentwicklung der intellektuellen Fähigkeiten möglich ist. Motivationale Faktoren haben einen wesentlichen Einfluss auf das Lernverhalten. Nach Meinung der Autoren können in allen Altersgruppen geistige Funktionen trainiert werden. Die Autoren behaupten, dass bei unterschiedlichem Ausgangsniveau der Lernfortschritt auch in allen Altersgruppen gleich ist. Eine eingeschränkte Lernintensität im späten Erwachsenenalter zeigt sich erst dann, wenn Personen im jüngeren, mittleren und höheren Lebensalter mit gleichem Ausgangsniveau verglichen werden.

Die Aussagen der Umfrage von Kapitel 8.4 bestätigen, dass das Tempo der Stoffvermittlung und das Niveau der Inhalte in den Lehrveranstaltungen nicht zu hoch waren. Das bedeutet, dass die älteren Teilnehmer/innen genauso aufnahmefähig sind wie ihre jüngeren Studienkollegen. Die älteren Teilnehmer/innen können also mit dem Tempo in den Veranstaltungen mithalten und den behandelten Inhalten gut folgen.

Dies bestätigt die Aussage im theoretischen Teil, dass die Lernfähigkeit nicht eindimensional vom Alter der Erwachsenen abhängig ist. Insbesondere soziale Faktoren, wie Herkunft, bisherige Schulbildung und speziell der Beruf, spielen eine weitaus größere Rolle für den Lernerfolg im Erwachsenenalter als biologisch

bedingte und statische Altersbesonderheiten (vgl. Löwe 1970, S. 225, Lehr 1996, S. 117 und 2003, S. 94).

Weiterbildungsangebote und -programme für Ältere an deutschen Universitäten

Das Ziel der Universitäten ist, Ältere in die Bildung zu integrieren und sie im lebenslangen Vorgang des Lernens zu begleiten. Lernen ist nicht eine zweckgebundene Notwendigkeit, sondern ein menschliches Bedürfnis, das über die Ausübung eines Berufs und Geldverdienen hinausgeht. Eine zentrale Forschungsfrage lautet, welche Weiterbildungsangebote und -programme für Ältere an deutschen Universitäten vorhanden sind. In Kapitel 4.3.2 dieser Arbeit wurden drei Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an deutschen Hochschulen unterschieden: strukturierte für nachberufliche Tätigkeiten qualifizierende Studienangebote mit Zertifikatsabschluss, strukturierte allgemeinbildende Studienangebote mit Zertifikatsabschluss, nicht strukturierte allgemeinbildende Studienangebote ohne zwingenden Zertifikatsabschluss.

Die Auswahl der Universitäten für die empirische Untersuchung in der vorliegenden Forschungsarbeit erfolgt anhand der oben genannten drei Angebotsformen der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene.

In Kapitel 7.1 wurden die Weiterbildungsangebote und -programme für Ältere an den fünf Universitäten in Frankfurt am Main, Mainz, Oldenburg, Ulm und Wuppertal beschrieben, und in Kapitel 7.3.6 wurden die Profile der Weiterbildung für Ältere an den untersuchten Universitäten zusammenfassend dargestellt.

Der/die Leiter/innen möchten das Bedürfnis des Lernens im Alter neu entfalten und Möglichkeiten bieten, ihren Interessen auf Hochschulniveau nachzukommen (vgl. Kapitel 7.3.6). Die Universität in Frankfurt am Main bietet die „Universität des dritten Lebensalters (U3L)“ an mit Fächerschwerpunkten im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften, Geschichtswissenschaften, Neueren Philologien und Philosophie. An der Universität Mainz gibt es das „Studieren 50 Plus“ mit Schwerpunkt im geistes- und kulturwissenschaftlichen Bereich. Dabei erfreuen sich

besonders Veranstaltungen aus den Fachangeboten der Kunstgeschichte, Geschichte sowie der Philosophie großer Beliebtheit. Die Universität Oldenburg bietet das Gasthörstudium „Studium generale“ und das Zertifikatsprogramm „Weiterbildendes Studienprogramm Geisteswissenschaften“ mit Fächerschwerpunkt im Bereich der Geisteswissenschaften. An der Universität Ulm gibt es bei den „Jahreszeitenakademien“ (Frühjahrs- und Herbstakademien) keine Fächerschwerpunkte. Jede Akademiewoche hat ein bestimmtes Thema, das aus verschiedenen Wissenschaftsperspektiven beleuchtet wird. Beim Programm „Forschendes Lernen“ hingegen gibt es „Projektbereiche“, in denen die verschiedenen Arbeitskreise aufgegliedert sind. An der Universität Wuppertal sind die Fächerschwerpunkte im Seniorenstudium „Studium für Ältere“ die Geistes- und Sozialwissenschaften. Man kann festhalten, dass die untersuchten Universitäten ihre Fächerschwerpunkte auf Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften legen (vgl. Kapitel 7.1). Die Umfrage in Kapitel 8.3 ergab, dass das Interesse an Geschichte mit 56 % am höchsten war, gefolgt von Politik und Philosophie mit jeweils 46 %. Auch Naturwissenschaften und Kunst waren mit jeweils über 40 % gewünscht. Somit kann man abschließend feststellen, dass die Schwerpunkte der Angebote der Universitäten den Interessen der Teilnehmer/innen entsprechen.

Bezüglich der Programme bietet die Universität Ulm zwei Extra-Veranstaltungen für Ältere an. Zum einen gibt es die Akademiewochen, die zweimal im Jahr stattfinden, und zum anderen Arbeitsgruppen zu bestimmten Themengebieten für einen längeren Zeitraum im Rahmen des Programms Forschendes Lernen. Auch in Frankfurt werden wissenschaftliche Weiterbildungsangebote speziell für Ältere organisiert. An den Universitäten von Mainz, Oldenburg und Wuppertal gibt es neben Kursen für Ältere die Gestaltung von regulären Lehrveranstaltungen, die für Ältere geöffnet werden und im Rahmen eines Gasthörer-Status besucht werden können. Die Lehrveranstaltungen für ältere Gasthörer/innen machen dabei den Hauptanteil der Angebote insgesamt aus (vgl. Kapitel 7.3.6).

Obwohl die meisten Universitäten Weiterbildungsprogramme mit Zertifikat anbieten, werden die meisten Angebote von älteren Gasthörern besucht, die nicht besonders an einem festen Studienablauf interessiert sind. Die Älteren sind mehr an

Allgemeinbildung, Persönlichkeitsentwicklung und geistiger Aktivität interessiert als an einem Universitätsabschluss. Das liegt daran, dass sie im dritten Lebensabschnitt nicht mehr für einen besseren Beruf lernen, sondern ihren Interessen und ihrer Neugier folgen wollen. Die vergleichsweise geringe Studienabbrecherquote und die relativ niedrige Anzahl an Abschlüssen lassen schlussfolgern, dass die Älteren es nicht eilig haben, die Kurse zu beenden. Sie wollen wohl das Lernen an sich und das Leben als Student genießen.

Institutionelle Bedingungen des Weiterbildungsangebots auf Hochschulebene

In Kapitel 5.3.1 wurde die theoretische Basis für eine Analyse des Weiterbildungsprogramms im Rahmen des Bildungsmanagements an Hochschulen vorgestellt. Nach Gieseke 2003 hängen Bildungsmanagement und Programmplanung voneinander ab, wenn eine Institution personell und finanziell unterversorgt ist. Das Management hat die gesamten Abläufe einer Institution im Blick und steuert den Prozess im Innern. Das Management präsentiert die Institution nach außen und steht für die leitende organisierende Instanz der Entwicklung und Modernisierung der Institution. Programmplanung ist der pädagogische Kern des Handelns in den Weiterbildungsinstitutionen, basierend auf interdisziplinären Befunden. Während das Programm für die konzeptionelle pädagogische Philosophie einer Institution steht, soll das Bildungsmanagement das Profil einer Institution in der Weiterbildungslandschaft verdeutlichen.

Dabei haben Bildungsmanagement und Programmplanung in einer Institution nicht nur getrennte, sondern auch gemeinsame Aufgaben, bei denen es um Anforderungen geht, die sowohl aus der Sicht der Leitung als auch aus der Sicht einer pädagogisch begründeten Programmplanung einen inhaltlichen Input benötigen (vgl. Gieseke 2003, S. 193 f.).

In Kapitel 7.6 wurden die institutionellen Bedingungen des Weiterbildungsangebots auf Hochschulebene vertieft dargestellt: Die institutionellen Bedingungen des Weiterbildungsangebots auf Hochschulebene lassen sich in drei Teilgebiete untergliedern: Organisation, Finanzierung und Hochschulmarketing. Die

wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere ist an den untersuchten Universitäten unterschiedlich strukturiert. Es gibt zwei Organisationsformen, die sich darin unterscheiden, ob die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere in die regulären Lehrveranstaltungen integriert oder in separaten Veranstaltungsformen organisiert sind. Während die Universität in Frankfurt eine separate Seniorenakademie besitzt, sind die Angebote an den anderen Universitäten in die regulären Lehrveranstaltungen integriert. Der Vorteil einer Integration der Älteren in die regulären Lehrveranstaltungen ist, dass sich die Älteren und Jüngeren austauschen und voneinander lernen können. Zudem sind die Älteren in die Welt der Jüngeren integriert und nicht isoliert.

Die Finanzierung der Weiterbildungsprogramme an den Universitäten wird durch den Haushalt der Universität, durch Co-Finanzierung und Drittmittel gewährleistet. Der/die Interviewpartner/innen besaßen dabei zwei Ansichten. Während die Interviewpartnerin aus Oldenburg die Meinung vertrat, dass Bildung für alle zugänglich und somit kostenlos sein müsse, sagte die Frankfurter Expertin, dass für eine qualitative Bildung Teilnahmegebühren notwendig sind.

Für das Hochschulmarketing werden mehrere Kanäle genutzt. Die Hochschule gewährleistet die Öffentlichkeitsarbeit durch die Uni-Webseite, eigene Webseite, Pressemitteilungen und durch Bekanntmachung auf Bildschirmen auf dem ganzen Campus.

Didaktische Konzepte für Ältere an den deutschen Universitäten

Das Kapitel 7.4.1 widmet sich den Fragen, welche didaktischen Konzepte für Ältere an den Universitäten implementiert werden. Bei der Wahl der didaktischen Methode haben einige Universitäten ihr Konzept speziell auf Ältere ausgerichtet, während andere Universitäten kein besonderes Konzept anbieten.

Das Konzept der Universität Ulm - „Forschendes und Entdeckendes Lernen“ - soll besonders ein ehrenamtliches Engagement fördern, indem die Älteren ermutigt werden, ihre Fähigkeiten für die Gesellschaft nutzbar zu machen und sich selbst, wie sie sind, einzubringen. Auch die Universität Wuppertal baut Forschendes und Entdeckendes Lernen als didaktische Methode in die Seminarplanung ein, das den

Älteren einen aktiven Zugang zu den Programmen ermöglicht. Hier wird besonders auf problemorientierte Aufgaben und deren Lösung Wert gelegt. Die Universität Mainz bietet lediglich ein generationsübergreifendes Lernen an. Dabei spielen lebensnahe und aktivierende Seminare eine große Rolle.

Die Universität Oldenburg hingegen strebt eine generationsübergreifende Gestaltung der Weiterbildungsangebote ohne spezielles Konzept an, wobei sich die angewandeten Methoden an Erfahrungen der Älteren orientieren. Auch die U3L an der Frankfurter Universität bietet kein spezielles Konzept für Ältere an. Hier werden einige generationsübergreifende Projekte durchgeführt, wo Ältere und Jüngere zusammenarbeiten.

In Kapitel 8.4 wurde die Zufriedenheit der älteren Teilnehmer/innen untersucht. Es stellte sich heraus, dass sie besonders die Inhalte interessant fanden und von dem hohen akademischen Niveau der Dozenten beeindruckt waren. Das Engagement und die Fachkompetenz der Dozenten verstärkten den positiven Eindruck. Das Gesamturteil der Teilnehmer fiel sehr positiv aus mit der Gesamtnote 1,67.

Motiv, Erwartung, Interesse, Lernverhalten der Älteren

Ein weiteres zentrales Forschungsthema ist die Frage nach den Motiven, den Interessen und den Spezifika des Lernverhaltens der Älteren.

In Kapitel 5.3.2 wurden die Begriffe Motiv, Interesse, Nutzenerwartung und Bildungsbedürfnis definiert, um sie voneinander abzugrenzen. Anhand der schriftlichen Befragung wurden in Kapitel 8.2 die Motive und Erwartungen der Teilnehmer/innen beschrieben. Es war den Teilnehmern/innen wichtig, dass sie geistig aktiv bleiben, ihre geistigen Fähigkeiten trainieren sowie ihr Allgemeinwissen erweitern. Viele sahen auch darin ein Motiv, sich auf Hochschulebene weiterzubilden. Das könnte daran liegen, dass viele Teilnehmer/innen während ihrer Laufbahn keine Gelegenheit hatten, an einer Hochschule zu studieren. Vermutlich teilen viele Ältere die Befürchtung, dass mit zunehmendem Alter ihre geistigen Fähigkeiten nachlassen, und wollen auf akademischer Ebene geistig aktiv bleiben. Ein weiterer Grund liegt vermutlich darin, dass die Teilnehmer/innen bisher nicht die

Zeit hatten, ihre persönlichen Interessen auf Hochschulebene zu verfolgen.

Fast alle Teilnehmer/innen erwarteten, etwas Neues zu lernen, ihren Horizont zu erweitern und sich persönlich weiterzuentwickeln. Neue Leute kennenzulernen oder ein Zertifikat zu erhalten, spielte für die Älteren nur eine untergeordnete Rolle. Sie sind also mehr daran interessiert, ihre persönlichen Horizonte zu erweitern, als Kenntnisse für eine bestimmte berufliche Tätigkeit zu erwerben.

Die Angebote kommen auch den Erwartungen der Teilnehmenden entgegen, denn die meisten der befragten Universitäten bieten zahlreiche Programme ohne Zertifikat an. In Oldenburg und Mainz wird darüber hinaus den Älteren die Möglichkeit des Besuchs von normalen Lehrveranstaltungen für fast alle Studiengänge eingeräumt. Allein die Universität Wuppertal bietet nur Zertifikatsprogramme an.

Die Angebote stehen stets in Bezug zu möglichen oder vorhandenen ehrenamtlichen Tätigkeiten der Teilnehmenden, da eine Zielsetzung der Angebote auch darin besteht, die Teilnehmenden für ehrenamtliches Engagement zu motivieren und zu unterstützen. Die Teilnehmer/innen aus Oldenburg, Frankfurt und Mainz bescheinigen eine relative hohe Quote von ehrenamtlich aktiven Älteren. Die Umfrage bei den Älteren ergab, dass 49,8 % der Befragten ehrenamtlich tätig sind.

In Kapitel 8.3 wurden die Interessen und die gewünschten Fachgebiete der Teilnehmer/innen dargestellt.

Die Interessensgebiete der Teilnehmer/innen erstreckten sich von kulturellen über geschichtliche bis hin zu sozialen, politischen und naturwissenschaftlichen Themen. Auch hier sind die Teilnehmer/innen mehr an tiefsinnigeren Themen interessiert als daran, Geld zu verdienen. Zudem besteht wohl der Wunsch, die selbst erlebten Geschehnisse in ihrer sozial-politischen Gesamtsituation im Rahmen des geschichtlichen und kulturellen Kontextes zu sehen und zu verstehen.

Die meisten Teilnehmer/innen wünschten sich für die Zukunft Veranstaltungen und Vorlesungen auf Gebieten wie Geschichte, Politik und Philosophie. Auch Naturwissenschaften und Kunst waren sehr gefragt im Gegensatz zu Psychologie, Theologie und Geografie.

Die Befragung ergab, dass die Interessen und die gewünschten Fachgebiete übereinstimmen, was daran liegt, dass die Interessensgebiete im Normalfall den gewünschten Fachgebieten entsprechen. Fächer wie Geschichte, Politik und Philosophie können womöglich einen hilfreichen Rahmen bilden, um die selbst erlebte Geschichte oder politische Geschehnisse im philosophisch-akademischen Kontext zu verarbeiten.

In Kapitel 8.6.1 wurden bevorzugte und gewünschte Lehrveranstaltungen der Teilnehmer/innen beschrieben. Als die Teilnehmer/innen nach ihren bevorzugten Lehrveranstaltungsformen gefragt wurden, nannten die meisten Vorlesungen und Seminare. Exkursionen, Projekte, Colloquium und Tutorien wurden nur von einer Minderheit präferiert. Überraschenderweise zog die Mehrheit traditionelle Lehrformen vor. Womöglich möchten die Älteren aus gesundheitlichen Gründen eher im Hörsaal lernen, als außerhalb der Universität tätig zu sein. Es könnte auch sein, dass sie die Vorteile von aktiven und dynamischen Lehrformen, wie Exkursionen oder Projekte, aus eigener Studienzeit nicht kennen. Die Teilnehmer/innen versprechen sich wohl von themenbezogenen Vortragsreihen mehr Fachwissen und Kompetenz mit der Möglichkeit, sich mit anderen Interessenten auszutauschen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass Ältere lieber Wissen aufnehmen möchten, als aktiv in Gruppenarbeiten beizutragen. Somit ist das Lernverhalten der Älteren überraschend konservativ, was aber auf den zweiten Blick Sinn ergibt, wenn die körperlichen Einschränkungen der Älteren berücksichtigt werden. Des Weiteren sind Exkurse und Projekte aus ihrer eigenen Schulzeit weitgehend unbekannt, sodass sie wohl nicht als lerneffektiv betrachtet werden.

Auswirkung der Weiterbildungsteilnahme

Eine weitere zentrale Forschungsfrage ist, welche Auswirkungen die Weiterbildungsteilnahme an deutschen Universitäten hat. In Kapitel 8.5 wurden mithilfe der Umfrage die Auswirkungen der Lehrveranstaltungen beschrieben. Die meisten Teilnehmer/innen waren der Meinung, dass sie etwas fürs Leben gelernt haben, und würden die Veranstaltung weiterempfehlen. Viele gaben an, dass ihr

Leben abwechslungsreicher geworden ist und sie nun eine positivere Einstellung zu ihrem Alter haben. Viele empfanden, dass sie für ihr persönliches Leben etwas Wichtiges gelernt haben. Dabei lässt sich feststellen, dass es zwischen den Universitäten kaum Unterschiede gab. Das bedeutet, dass ein Weiterbildungsangebot an sich wichtiger ist als die einzelnen Fächer, die angeboten werden. Das Weiterbildungsprogramm kann sich je nach Standort und Universität unterscheiden, aber die insgesamt positiven Auswirkungen auf die Teilnehmer/innen ist vergleichbar.

In Kapitel 9 wurde anhand des Einzelinterviews die persönliche Auswirkung der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten vertieft dargestellt.

Das Interview zielte auf die Erfahrungen der Teilnehmer/in auf sachlicher, persönlicher und sozialer Ebene. Auf sachlicher Ebene erwähnten/erwähnte die Interviewpartner/in, dass sie im Studium wissenschaftliches Arbeiten gelernt und eine Erweiterung des Wissens erreicht haben. Sie konnten auch ihre Sichtweisen speziell für das interessierte Fachgebiet erweitern.

Auf persönlicher Ebene gaben/gab die Teilnehmer/in an, dass sich ihre geistigen Fähigkeiten, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Lernfähigkeit und Gedächtnisleistung, verbessert haben. Die Interviews gaben Aufschluss über ihre positiven Erfahrungen. Sie konnten ihr Wissen durch hochqualifizierte Professoren erweitern, Erfahrungen austauschen und mit anderen zusammenarbeiten. Sie alle waren erfreut, dass sie die Möglichkeit hatten, im Alter noch zu lernen.

Auf sozialer Ebene konnten die Interviewpartner und die Interviewpartnerin durch das Studium neue Kontakte knüpfen, die sich allerdings meist auf die akademische Ebene beschränkten. Indem sie ihre Erfahrungen und ihr Wissen an jüngere Mitstudenten weitergaben, wurden sie schnell integriert. Dadurch gelangten sie zu einem besseren Verständnis über die Lebensweisen der Jüngeren. Im sozialen Umfeld gab es unterschiedliche Reaktionen. Obwohl sie das durch das Studium angeeignete Wissen an Verwandte und Enkelkinder weitergeben konnten, hatten einige im Bekanntenkreis wenig Verständnis für das Studium im Alter. Die Interviewpartner und die Interviewpartnerin konnten ihr erlerntes Wissen auch für ihre ehrenamtlichen Tätigkeiten anwenden.

Für die Zukunft wünschten sich die Teilnehmer und die Teilnehmerin, dass es ein generationsübergreifender Austausch zwischen Schülern, Älteren und Studierenden an jeder Universität geben sollte. Dies würde dem Konzept einer „offenen Universität“ entsprechen.

Planung und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere

Bevor auf die Sicht der Experten bezüglich der Planung und des Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere eingegangen wird, sollen die Perspektiven und Wünsche der Teilnehmer/innen dargestellt werden. In Kapitel 8.6.1 konnten die Teilnehmer/innen angeben, welche Angebote ausgebaut werden sollen. 53 % wünschten sich Vortragsreihen zu einem bestimmten Thema, 43 % erhofften sich neue Gruppenveranstaltungen, und 31 % äußerten den Wunsch nach weiteren Einzelvorträgen. Insgesamt kann man daraus schließen, dass die meisten Teilnehmer/innen vertraute Formen, wie Vorlesungen und Seminare, bevorzugen, da die Teilnehmer/innen sich von themenbezogenen Vortragsreihen mehr Fachwissen und Kompetenz von mehreren Professoren versprechen.

In Kapitel 7.5.2 und Kapitel 7.7 wurden die Vorschläge und Empfehlungen der Interviewpartner/innen für die zukünftige Planung und den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere bewertet.

Um Weiterbildungsangebote für Ältere zu planen und durchzuführen, ist die Hilfe und das Engagement der einzelnen Fakultäten notwendig, weil sie die Dozenten dazu bewegen und motivieren, reguläre Lehrveranstaltungen für Ältere zu öffnen. Dabei sollten die Interessen der Dozenten geweckt werden, indem ihnen die Möglichkeit der Durchführung von Forschungsprojekten mit Älteren gegeben wird, die bereit sind, sich an einem solches Forschungsprojekt aktiv zu beteiligen. Oftmals ist es notwendig, die Gruppe der Älteren kennenzulernen, um Vorurteile abzubauen. Hier bietet sich die Chance für Nachwuchswissenschaftler/innen, die von einer Zusammenarbeit mit Älteren besonders profitieren könnten.

Alle interviewten Experten sehen die Normalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als einen bedeutsamen Aspekt, um die wissenschaftliche

Weiterbildung für Ältere zu verbessern und auszubauen. Das bedeutet, dass die Zielgruppe der Älteren ernst genommen werden muss, so *„dass es was vollkommen Normales ist, dass Ältere im Laufe ihres lebenslangen Lernens an einer Universität studieren, und dass es auch für sie spezielle Programme gibt, wenn sie das wünschen“*. Die Interviewpartnerin aus Oldenburg setzt fort, dass den Älteren Zugang zu Veranstaltungen gewährt werden muss. Zudem spricht sie sich dafür aus, dass es an jeder Universität eine zentrale Koordinierungs- und Planungsstelle geben sollte mit einer eigenen Abteilung für ein Gasthörer-Studium für Ältere. Die Frankfurter Interviewpartnerin empfiehlt, die Weiterbildung nicht auf Aspekte der Ausbildung und Berufstätigkeit zu beschränken, sondern ganzheitlicher zu gestalten. Die Interviewpartnerin aus Wuppertal schlägt vor, die Universität als offenen Lernort für alle Bevölkerungsgruppen bzw. für alle Altersgruppen zu gestalten mit der Begründung, dass die Wissensbestände sich so schnell ändern, dass Menschen manchmal schon nach zehn oder fünfzehn Jahren im Beruf noch eine weitere Studienphase brauchen, um sich auf Spezialaufgaben vorzubereiten. Die Interviewpartnerinnen aus Mainz und Wuppertal schlagen vor, dass die Älteren auch angesichts des demografischen Wandels als Zielgruppe ernst genommen werden müssen.

Aufgrund der demografischen Entwicklung und der kontinuierlich steigenden Anforderungen in unserer Wissensgesellschaft haben die Universitäten bereits erste Schritte unternommen, um sie verstärkt als Ort für Lebenslanges Lernen für alle Bevölkerungs- und Altersgruppen zu öffnen. Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, die Ausweitung nicht traditioneller Hochschulzugangswege sowie eine höhere Durchlässigkeit der Bildungssysteme führen zu neuen Rollen, Aufgaben und Bedeutungen der Hochschule als Ort des Lebenslangen Lernens (vgl. Kapitel 3.3 und Kapitel 4.2).

Die mit dieser Studie gewonnen Ergebnisse liefern einen Ausschnitt aus der Landschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Universitäten. Auch wenn fünf bedeutsame Universitäten auf diesem Gebiet herangezogen worden sind, die seit vielen Jahren Angebote und Konzepte aufgebaut haben, können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Sie lassen keine Rückschlüsse auf alle

Universitäten zu, die zahlreiche Weiterbildungen für Ältere anbieten. Die interviewten Experten weisen darauf hin, dass jede Universität wissenschaftliche Weiterbildung anbietet und je nach Bedürfnis organisiert und praktiziert. Damit verbunden gibt es vielfältige Herangehensweisen bezüglich der organisatorischen und didaktischen Gestaltung der Angebote, von normalen Veranstaltungen im Gasthörerstudium bis zu projekt-bezogenen Arbeitsgruppen in gemischten Altersgruppen oder mit Älteren unter sich.

Entscheidend ist für alle interviewten Experten, dass die Angebote sich nach den Interessen und Bedürfnissen der Älteren richten müssen und die Weiterbildung von Älteren zur Normalität wird. Das ist bei den vielen Unterschieden bei den Befragungen der Studierenden an den verschiedenen Universitäten der gemeinsame Bezugspunkt. Zugleich halten die interviewten Experten den Blick für die weitere Entwicklung offen: Die Älteren werden anspruchsvoller und bringen vielfältigeres Wissen, Erfahrungen, Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse mit, wie es in der Befragung von Teilnehmer/innen auch festgestellt wurde. Für diese gilt es, entsprechende Angebote zu entwickeln. Dafür sind generationsübergreifende Konzepte notwendig, die ein gemeinsames Studium der Älteren mit den Jüngeren verbessern. Dabei sollten die Teilnehmer/innen Gelegenheit haben, ihre Lebenserfahrungen im unterschiedlichen Lebensalter in die didaktische Gestaltung des Themas einzubringen. Die didaktischen Konzepte und Methoden sollten die vielfältigen Interessen und Bedürfnissen der Älteren berücksichtigen, da es Ältere gibt, die nur zuhören und sich informieren möchten, während andere Ältere aktiv beitragen und ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit anderen austauschen möchten.

Literatur

Alesi, Bettina (1999): Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 16-17.

Amend, Tobias & Rieger, Dana (2008): CompusMedienForschung. Ein Praxishandbuch von Studierenden für Studierende. Bochum: Paragon Verlag, S. 111-113.

Arnold, Rolf & Pachner, Anita (2011): Lernen im Lebenslauf. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 89-170.

Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Verlag Franz Vahlen, S. 6.

Arnold, Brunhilde & Schmidtke, Claudia (1989): Öffnung der Universität Oldenburg für ältere Erwachsene. Bericht über eine zweijährige Projektarbeit. Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Universität Oldenburg, S. 1-132.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 14 und S. 236-237.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 127.

Backes, Gertrud M. & Clemens Wolfgang (2013): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 175-177.

Baltes, Paul B & Lindenberger, Ulman & Staudinger, Ursula M. (1995): Die zwei Gesichter der Intelligenz im Alter. In: Spektrum der Wissenschaft, 10/1995, S. 52-61.

Baltes, Paul B & Lindenberger, Ulman (1995): Kognitive Leistungsfähigkeit im hohen Alter: Erste Ergebnisse aus der Berliner Altersstudie. In: Zeitschrift für Psychologie. 1995, 203, S. 283-317.

Baltes, Paul B & Lindenberger, Ulman (1995): Sensorik und Intelligenz: Intersystemische Wechselwirkungen. In: Akademie-Journal, 1/95, S. 20-28.

Baumgart, Erdmute & Bücheler, Heike (1998): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, S. 48-49.

Behrens, Heidi & Ciupke, Paul & Reichling, Norbert (2003): Lernkonzepte der 70er- und 80er-Jahre. Zur Kontinuität und Transformation politischer und pädagogischer Impulse in der Erwachsenenbildung mit Co-Referat von Thomas Reglin. In: QUEM-report. Schriften zur

beruflichen Weiterbildung Heft 81. Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Vier Studien, S. 284-285.

Berning, Ewald & Kunkel, Ulrike und Schindler, Götz (1996): Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, S. 6-8.

Berning, Ewald (1995): Teilzeitstudenten an den Hochschulen in Deutschland. Beiträge zur Hochschulforschung 4-1995. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, S. 371-372.

Bloch, Roland (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem- Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 6,,06, S. 7.

Boehncke, Elke (2002): Wirtschaft kontra Sozialgesellschaftliche Funktionssysteme am Beispiel der Beziehung von Wirtschaftsunternehmen zu ihrem sozial-gesellschaftlichen Umfeld. Berlin: dissertation.de Verlag im Internet, S. 202-205.

Brose, Roselore (1994): Lebensschicksal und Weiterbildung älterer Menschen. Eine qualitative Analyse am Beispiel von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Programms Studieren ab 50. Bielefeld: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. Hochschule und Weiterbildung Materialien, S. 10.

Bubolz-Lutz, Elisabeth & Gösken, Eva & Kricheldorf, Cornelia & Schramek, Renate (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 28.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2012, S. 13-16 und S. 134-137.

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2013): Bevölkerungsentwicklung 2013. Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel, S. 12.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Richtlinie zur Förderung von Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung vom 18. April 2011.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, Soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004-2009. München: TNS Infratest Sozialforschung, S. 155-156.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, S. 14-15.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, S. 216.

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2003): Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 08. 03. 2003, S. 2.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1987): Weiterbildung an der Universität. Wien: Gutenberg, S. 15-16.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Heft 115. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, S. 5-31.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2007): Bildung schafft Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Berlin, S. 9-10.

Bürgerschaftliches Engagement und Nonprofit-Sektor 4. (2001): Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Opladen: Leske Budrich, S. 311.

Cattel, Raymond Bernard (1971): Abilities: Their structure, growth, and action. Boston: Houghton Mifflin.

Dettbarn-Reggentin, Jürgen & Reggentin, Heike (1992): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2. Praktische Modelle und Projekte. Freiburg: Lambertus Verlag, S. 41.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DiE). Leibniz- Zentrum für Lebenslanges Lernen: Weiterbildungsbeteiligung nach beruflichem Anschluss (1979-2007).

Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA) (2010): Der Deutsche Alterssurvey (DEAS). Eine Langzeitstudie über die zweite Lebenshälfte in Deutschland. Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S.108-109.

Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode (2002): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Drucksache 14/8900, S. 40.

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 18.

Donk, Andre & Leszensky, Michael (2005): Teilzeitstudium-Angebot und Bedarf. In: Jütte, Wolfgang & Weber, Karl (2005): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann Verlag, S. 455-468.

Eierdanz , Jürgen (1991): Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Situation und Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen. Marburg: K. H. Bock Verlag, S. 26-62.

Erikson, Erik H. (1995): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 36-37.

Europäische Hochschulminister/innen (2012): Unser Potenzial bestmöglich nutzen: Konsolidierung des Europäischen Hochschulraums. Bukarester Kommuniqué. S. 5-6.

Europäische Hochschulminister/innen (2010): Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum 12. März 2010. S. 2.

Europäische Hochschulminister/innen (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Lourain-la-Neure, 28.-29. April 2009. S. 2-3.

Europäische Hochschulminister/innen (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. S. 4.

Europäische Hochschulminister/innen (2005): Der europäische Hochschulraum- die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. S. 6-8.

Europäische Hochschulminister/innen (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. S. 6.

Europäische Hochschulminister/innen (2001): Prager Kommuniqué: Auf dem Weg zum europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag.

Europäische Hochschulminister/innen (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna. S. 3-5.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, S. 3-15.

Faltermaier, Toni & Mayring, Philipp & Saup Winfried & Strehmel, Petra (2002): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 188.

Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, S. 283-468.

Faure, Edgar (1973): Wie wir leben lernen: der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Freitag, Walburga Katharina (2010): „Recognition of Prior Learning“- Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Demokratische und soziale Hochschule. Arbeitspapier 208. Hans Böckler Stiftung, S. 26-28.

Gieseke Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelmann, S. 189-194.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 12 und S. 110.

Gnahn, Dieter (2012): Lebensbegleitende Bildung - Lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift. forum erwachsenenbildung. Profiliert - kompetent - evangelisch. Aktives Alter. Ausgabe 1/12. W. Bertelsmann Verlag, S. 28-30.

Gösken, Eva & Pfaff, Matthias & Veelken, Ludger (1998): Lernen im Alter - Erfahrungen und Perspektiven. In: Malwitz-Schütte, Magdalene: Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann Verlag, S. 137-143.

Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 22-23 und S. 67-68.

Griese, Christiane & Marburger, Helga (2011): Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg Verlag, S. 13-15.

Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7.

Güldenberger, Stefan (1998): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 79.

Hanappi-Egger, Edeltraud & Schnedlitz, Peter (2009): Ageing Society. Altern in der Stadt: Aktuelle Trends und ihre Bedeutung für die strategische Stadtentwicklung. Wien, Österreich: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 12.

Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (2013): Offene Hochschule. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag, S. 208-209.

Hanft, Anke (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (2013): Offene Hochschule. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag, S. 10-26.

Hanft, Anke & Müskens, Wolfgang (2013): Anrechnung von Kompetenzen. In: Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (2013): Offene Hochschule. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag, S. 224-227.

Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-47.

Havighurst, Robert J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York: McKay. S. 1-7 und S. 95-116.

Heckhausen, Heinz. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer, S. 9-12.

Heidenreich, Hartmut (2005): Bildung im Alter- eine Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung. In: Vanderheiden, Elisabeth: Der Mensch lernt niemals aus! Konzepte und Anregungen für eine Bildungsarbeit im 4. Lebensalter. Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz-Landesarbeitsgemeinschaft, S. 167-169.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen, S. 9.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2003): Weiterbildung durch Hochschulen: Gemeinsame Empfehlung. Berlin: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, S. 6.

Hoffmann-Gabel, Barbara (2003): Bildungsarbeit mit älteren Menschen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003, S. 27.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 191.

Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Bildungsforum Kritische Psychologie 20. Berlin und Hamburg, 1987, S. 29.

Horn, John. L. (1978): Human ability system. In: Baltes, Paul. B. (Ed.), Lifespan development and behavior, Vol.1, New York: Academic Press, S. 211-256.

Huss, Susanne (2008): Von der Bildungsexpansion zur Ware Bildung. Bildung im Netz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. München: Profil Verlag, S. 123.

Kade, Sylvia (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 15 und S. 162-172.

Kade, Sylvia (2001): Selbstorganisiertes Alter: Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 5.

Kaiser, Mechthild (2007): Studium im Alter- Eine Investition in Zukunft? Münster: Waxmann Verlag, S. 66.

Kaiser, Mechthild (1997): Bildung durch ein Studium im Alter. Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende. Münster: Waxmann Verlag, S. 22-23.

Kalbermatten, Urs (2008): Bildungsbedürfnisse und- interessen von Schweizern vor und nach der Pensionierung. In: Kruse, Andreas: Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 191.

Kamm, Caroline & Lenz, Katharina & Spexard, Anna (2016): Das Potential dualer Studiengänge zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In: Wolter, Andrä &

Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, S. 347-353.

Kehm, Barbara M. (2006): Regulierung und De-Regulierung in Europa. In: Simonis, Georg & Walter, Thomas. LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.76-77.

Kinast, Stefanie & Behl, Björn (2010): Alterung der Gesellschaft. Die gesellschaftliche Rolle alter Menschen: Bürgerschaftliches Engagement und Ehrenamt als Perspektive? Studienarbeit. GRIN Verlag, S. 3-4.

Kliegl Reinhold & Baltes, Paul. B. (1987): Das Janusgesicht des Alters: über Wachstum und Abbau in Intelligenz und Gedächtnis. In: Das Gehirn und seine Erkrankungen (I) : natürliche und künstliche Intelligenz, Kunstfehler, Regresse, Sterbehilfe; Bd. 2; medicinale XVII, Iserlohn 1987 / hrsg. von E. H. Graul, S. Pütter & D. Loew (Eds.), Iserlohn: MEDICE-Hausdr., 1987, In: Postprints der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Reihe; 169, S. 357.

Klumpp, Matthias & Rybnikova, Irma (2008): Internationaler Vergleich und Forschungsthemen zu Studienformen in Deutschland. Arbeitspapier der FOM. Nr. 10. Essen, S. 4-5. Studienführer. Köln: Deutscher Institut Verlag, S. 8-11.

Knill, Christoph & Vögtl, Eva M. & Dobbins, Michael (2013): Hochschulpolitische Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses: eine vergleichende Analyse von Konvergenzdynamiken im OECD Raum. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-18.

Knust, Michaela (2006): Geschäftsmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Köln: EUL Verlag. S. 24.

Koepernik, Claudia (2010): Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Vision. Die Entwicklung eines Reformkonzepts im internationalen Diskurs. In: Wolter, Andrä & Wiesner, Gisela & Koepernik, Claudia (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens, S. 81-90.

Kolland, Franz (2011): Bildung und aktives Altern. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011, Wien, S. 02-4.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel, den 21.11.2001. KOM (2001) 678, S. 33.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel, S. 3-15.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W.

Bertelsmann Verlag, S. 224-225.

Köster, Dietmar (2009): Entwicklungschancen in alternden Gesellschaften durch Bildung: Trend und Perspektiven. In: Alexandra Dehmel & H.-Hugo Kremer & Niclas Schaper & Peter F. E. Sloane: Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2009, S. 96-102.

Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, S. 185-201.

Krisam, Ilse (2002): Zum Studieren ist es nie zu spät. Statistische Daten, Soziokulturelle Basis, Motivationen, Inhalte und Gestaltung eines ordentlichen Studiums in dritten Lebensabschnitt. Münster: Waxmann Verlag, S. 48.

Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit ausführlichen Annotationen aus der Perspektive qualitativ-interpretativer Methoden von Jörg Strübing. 12. überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 262.

Kruse, Andreas (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 23-24.

Kruse, Andreas (2007): Alter. In: Tenorth, Elmar & Tippelt, Rudolf (2007): Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 55.

Kruse, Andreas (2006): Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3/29, S. 9-18.

Kuhlenkamp, Detlef (2011): Lifelong learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 17-29.

Kullmann, Heide-Marie & Seidel, Eva (2000): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 43.

Kultusministerkonferenz (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 09. 2008.

Kultusministerkonferenz (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. 06. 2002.

Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21. 09. 2001. Bonn, S. 2.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch 5., überarbeitete Auflage, Basel: Beltz Verlag, S. 236 und S. 333-340.

Lang, Frieder R. & Martin, Mike & Pinquart, Martin (2012): Entwicklungspsychologie-
Erwachsenenalter. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 19 , S. 33-34, S. 63-71 und S. 152-154.

Lang, Christian (2007): Lebenslanges Lernen. In: Remdisch, S. & Utsch, A. (2007):
Abschlussbericht-Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für
Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen
Angebots für die Region Lüneburg, S. 5.

Lehr, Ursula (2003): Psychologie des Alterns. Wiebelsheim: Quelle & Meyer, S. 76-94.

Lehr, Ursula (2000): Psychologie des Alterns, 9. Auflage/neu bearb. von Ursula Lehr und
Hans Thomae, Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag, S. 197.

Lehr, Ursula (1996): Psychologie des Alterns. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, S. 116-
117.

Leipold, Bernhard (2012): Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter. Stuttgart: W.
Kohlhammer Verlag, S. 112.

Lischka, Irene (2000): Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung zur Situation an
ausgewählten Universitäten. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-
Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 13-37.

Lottmann, Ralf (2012): Bildung im Alter - für alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der
nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S.
31-55.

Löwe, Hans (1970): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin: VEB
Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 133-136 und S. 224-225.

Ludwig, Joachim (2011): Lernen und Teilhabe. Manuskript aus dem Forschungsprojekt
SYLBE (Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der
Erwachsenenalphabetisierung) an der Universität Potsdam, S. 3.

Ludwig, Joachim (2007): Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver
Selbstverständigungsprozess. In: Ulrike Heuer & Ruth Siebers (Hrsg.): Weiterbildung am
Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann Verlag, S.
189.

Ludwig, Joachim (2005): Bildung und expansives Lernen. Hessische Blätter für
Volksbildung: Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland - 4 (2005), S. 328-336
ISSN: 0018-103X. In: Postprints der Universität Potsdam: Humanwissenschaftliche Reihe;
35, S. 6.

Malwitz Schütte, Magdalene (2009): Chancen und Risiken in der wissenschaftlichen
Weiterbildung älterer Erwachsener an Universitäten und Hochschulen zwischen
„Demographischen Wandel“ und „Bologna-Prozess“ (am Beispiel von STUDIEREN AB 50 an
der Universität Bielefeld). In: Sagebiel, Felizitas (2009): Flügel wachsen. Wissenschaftliche
Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel. Berlin:

LIT Verlag, S. 61-62.

Mandel, Heinz & Gruber, Hans & Renkl, Alexander (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Paul. Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Verlagsunion, S. 167-177.

Martin, Mike & Kliegel, Matthias (2008): Psychologische Grundlagen der Gerontologie. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 43.

Maschwitz, Annika (2013): Schaffung flexibler Lernwege in einer vielfältigen Angebotsstruktur. In: Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (2013): Offene Hochschule. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag, S. 139.

Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage, München: Oldenburg Verlag, S. 38 und S. 101.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 97.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 67-72.

Meerten, Egon (2012): Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule intensivieren. Übergangsmaßnahmen und Studienmodelle für beruflich Qualifizierte im neuen Förderprogramm der BMBF-Initiative ANKOM, S. 58.

Middendorff, Elke & Apolinarski, Beate & Poskowsky, Jonas & Kandulla, Maren & Netz, Nicolai (2012): Die Wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 370.

Minks, Karl-Heinz & Netz, Nicolai & Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hochschul-Informationssystem (HIS): Forum Hochschule 11/2011, S. 15-16.

Müller, Florian (2006): Interesse und Lernen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Report (29) 1/2006, S. 49.

Müller, Ulrich (2009): Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In: Gessler, Michael. Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 32-87.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 1996): Lifelong learning for all. Paris.

Organisation for Economic Cooperation and Development/Centre for Educational Research and Innovation (OECD/CERI, 1973): Recurrent Education. A Strategy for

Liefelong Learning. Paris.

Otto, Alexander & Kamm, Caroline (2016): „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: Wolter, Andrä & Banscheraus, Ulf & Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, S. 203-205.

Picker, Michael & Schöpf, Nicolas (2007): Betriebliche Weiterbildung älterer Mitarbeiter im Produktionsbereich - Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: Loebe, Herbert & Severing, Eckart (Hrsg.): Demografischer Wandel und Weiterbildung. Strategien einer alterssensiblen Personalpolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 100.

Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 68-70.

Reinders, Heinz (2011): Fragebogen. In: Heinz Reinders & Hartmut Ditton & Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz. Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 54-59.

Rosenblatt, Bernhard & Bilger, Frauke (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 27-81.

Rosenblatt, Bernhard & Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 228.

Roether Dorothea (1988): Lernfähigkeit im Erwachsenenalter: Ein Beitrag zur klinischen Entwicklungspsychologie. Leipzig: S. Hirzel Verlag, S. 127-130.

Sagebiel, Felizitas (2011): Wissenschaftliches Lernen im Alter. In: Arnold, Rolf & Pachner, Anita. Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 62.

Salthouse, Timothy A. (1996): The processing-speed theory of adult age differences in cognition. Psychological Review, 103(3), S. 403-428.

Saup, Winfried (2001): Studienführer für Senioren. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 18-19.

Schäffter, Ortfried (2009): Zivilgesellschaft, eine politische Konzeption intermediärer Strukturen. unveröffentlichtes Manuskript im Seminar.

Schäffter, Ortfried (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 67-72.

Schäffter, Ortfried (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer

Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, Michael & Hopf, Caroline & Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-92.

Schäffter, Ortfried (1992): Zwischen Volkshochschule und Universität- das Berliner Studienbegleitprogramm als Leitfaden für selbstorganisiertes Lernen von Gasthörer/innen. In: Dettbarn-Reggentin, Jürgen & Reggentin, Heike (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg: Lambertus Verlag, S. 98.

Schemmann, Michael (2001): Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In: Strate, Ulrike (Hrsg.): Lernen ein Leben lang - Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung: Hochschulpolitik, Strukturentwicklung - Qualitätssicherung - Praxisbeispiele; in der Universität Leipzig, 20./21. September 2001. Regensburg: AUE, Hochsch. und Weiterbildung, S. 128-136.

Scherb, Johannes (2012): Lissabon-Strategie (Lissabon-Prozess). In: Bergmann (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Schiefele, Hans & Prenzel, Manfred (1994): Motivation und Interesse. In: Leo Poth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe. München: Ehrenwirth Verlag, S. 813-822.

Schimany, Peter (2003): Die Alterung der Gesellschaft. Ursachen und Folgen des demographischen Umbruchs. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S.119.

Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 18.

Schmiel, Martin (1991): Lernförderung Erwachsener. Heidelberg: Sauer Verlag, S. 17-43.

Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. München und Wien: R. Oldenbourg Verlag, S. 174.

Schuetze, Hans G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. Zeitschrift für Hochschulrecht 6, S. 177-188 (2007). DOI 10.1007/s00741-007-0153-4. Springer Verlag, S. 177-185.

Schumpelick, Volker & Vogel, Bernhard (2014): Demografischer Wandel und Gesundheit. Lösungsansätze und Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 39.

Schwatz, Katja & Kannwischer, Christian (2005): Bevölkerungsentwicklung und Migrationsdruck. Eine theoriegeleitete Indikatorenanalyse zum Spannungsverhältnis zwischen demografischen Strukturveränderungen und wanderungsrelevanten Push-Bedingungen. Remscheid: Gardez Verlag, S. 91-93.

Seel, Norbert M. & Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtstudierende. Berlin: Springer VS, S. 416 und S. 719.

Siebert, Horst (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19-20.

Siebert, Horst (2011): Bildung im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011, Wien, S. 03-2.

Sindler, Alexandra (2004): Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation. Münster: LIT Verlag, S. 13-34.

Spexard, Anna (2016): Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In: Wolter, Andrä & Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, S. 270-271.

Sporket, Mirko (2011): Organisationen im demografischen Wandel. Alternsmanagement in der betrieblichen Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 26-29.

Stadelhofer, Carmen (2006): Forschendes Lernen: als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium. Ulm: Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise (AG SPAK Bücher), S. 44.

Stadelhofer, Carmen (2006): Forschendes Lernen älterer Erwachsener an der Universität Ulm als Beitrag zu einer neuen Lernkultur. In: Carmen Stadelhofer. Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium. Ulm: AG SPAK Bücher, S. 45-46.

Stadelhofer, Carmen (1997): Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Menschen im europäischen Vergleich und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in Netzwerken. In: Breloer, Gerhard & Kaiser, Mechthild (1997): Auswirkungen des Seniorenstudiums Dokumentation des VI. Internationalen Workshops „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“. Münster: Waxmann Verlag, S. 132-133.

Stadelhofer, Carmen (1994): Wissenschaftliche Weiterbildung für Menschen im dritten Lebensabschnitt - und davor am Zentrum für Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm. In: Ulmensen Schriftenreihe der Universität Ulm. Band 9. Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Ulm - Vorträge im Rahmen der Jahreszeitenakademien und wissenschaftliche Aufsätze. Ulm: Universitätsverlag Ulm, S. 132-136.

Stamm-Riemer, Ida & Loroff, Claudia & Hartmann, Ernst A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS Form Hochschule, S. 58-60.

Stapf, Kurt H. (2012): Leistungsfähigkeit bis 67? Über die psychophysische Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer. In: Kohler, Harald & Schmid, Josef. Der demografische Wandel als europäische Herausforderung. Lösungen durch Sozialen Dialog. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 169-190.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Hochschulstatistik 2012.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011): Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1. Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus (2008): Tab. B3-1A: Bevölkerung 2008 nach allgemeinbildendem Abschluss, Altersgruppen und Geschlecht.

Statistisches Bundesamt (2016): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 14-30.

Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 13: Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden, S. 4-36.

Statistisches Bundesamt (2014): Bildungsstand der Bevölkerung 2014. Wiesbaden, S. 28-30.

Statistisches Bundesamt (2013): Geburtentrends und Familiensituation in Deutschland 2012. Wiesbaden, S. 15-34.

Statistisches Bundesamt (2013): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden. S.13-28.

Statistisches Bundesamt (2013): Weiterbildung. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2011): Immer mehr Seniorinnen und Senioren absolvieren Gaststudium. In: Pressemitteilung Nr. 193 vom 17.05.2011.

Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden.

Stigler, Hubert & Felbinger, Güntel (2012): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Hubert Stigler & Hannelore Reicher. Praxisbuch. Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 141-142.

Teichler, Ulrich & Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht traditionelle Studierende. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 13(2), S. 64-81.

Thissen, Frank (1997): Das Lernen neu erfinden. Konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. In: Beck, Uwe: LearnTec97: Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband. Karlsruhe: Karlsruher Kongreß- und Ausstellung, 1997, S. 75.

Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard & Schnurr, Simone & Sinner, Simone & Theisen, Catharina (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 136.

Trautmann, Mireile & Voelcker-Rehafe, Claudia & Godde, Ben (2011): Alter und Altern im

Kontext der Arbeit. In: Staudinger, Ursula M. & Godde, Benjamin & Heidemeier, Heike. Den demografischen Wandel meistern: Eine Frage der Passung. Ergebnisse des „demopass“ Projekts. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 21.

Turner, George (2013): Von der Universität zur university: Sackgassen und Umwege der Hochschulpolitik seit 1945. Berlin: BWV Berliner-Wissenschaft Verlag, S. 59-60.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1996): Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris.

Veelken, Ludger (1990): Neues Lernen im Alter, Bildungs- und Kulturarbeit mit „Jungen Alten“. Heidelberg: Sauer Verlag, S. 34-35.

Wolter, Andrä & Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, S. 27.

Wolter, Andrä & Banscherus, Ulf (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Wolter, Andrä & Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, S. 55-76.

Wolter, Andrä (2012): Lebenslanges Lernen. In: Standfuchs, Uwe & Melzer, Wolfgang & Dühlmeier & Rausch, Adly (2012): Handbuch Erziehung. Stuttgart: Julius Klinkhardt, S. 191-197.

Wolter, Andrä (2012): Übergänge aus der beruflichen Bildung in die Hochschule. Beitrag zu der Expertenkonferenz „Bildungsübergänge gestalten“ 15./16. November 2012, RU Bochum, S. 12-15.

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung 33. Jg. Nr. 4, S. 8-35

Wolter, Andrä (2010): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: Wolter, Andrä & Wiesner, Gisela & Koepernik, Claudia (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens, S. 55-65.

Wolter, Andrä (2005): Universität und Weiterbildung. Entwicklungslinien und Forschungsbedarf. In: Jütte, Wolfgang (2005): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Austria: Studies in Lifelong Learning, S. 25-28.

Wolter, Andrä (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Leszczensky, Michael & Wolter, Andrä. Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. A6/2005. Hannover: Hochschule-Informationssystem, S. 52.

Wolter, Andrä (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Heft 119. Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund-Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock, S. 26-34.

Wolter, Andrä & Ulrich, Teichler (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht traditionelle Studierende. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 13 (2), S. 64-81.

Wolter, Andrä (2001): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Hanft, Anke & Andrä, Wolter (2001): Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg. Oldenburger Universitätsreden. BIS Verlag, S. 29-65.

Wolter, Andrä (2001): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: Strate, Ulrike & Sosna, Monika (2002): Lernen ein Leben lang - Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik- Strukturentwicklung- Qualitätssicherung- Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE-Hochschule Weiterbildung) in der Universität Leipzig 20./21. September 2001. Regensburg: AUE e. V. Hochschule und Weiterbildung, S.149-151.

Wilkening, Friedrich & Freund, Alexandra M. & Martin, Mike (2008): Entwicklungspsychologie. Workbook. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 136-138.

Wirtz, Markus Antonius (2013): Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber, S. 246.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier, S. 21-23.

Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitstudienmöglichkeiten, S. 34.

Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. 4., überarbeitete Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 109.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Online-Zeitschrift. Form Qualitative Sozialforschung. Volume 1, No.1, Art.22, Januar 2000. S. 1.

Zawacki-Richter, Olaf & von Prümmer, Christine (2013): Open Universities und Open Learning: offene Hochschulen international. In: Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin. Offene

Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag, S. 30-39.

Zimmer, Marco (2013): Entgrenztes studieren- Teilzeitstudium als Option? In: Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (2013): Offene Hochschule. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag, S.182.

Anhang

A Fragebogen zur wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an ausgewählten deutschen Universitäten

(Frankfurt am Main, Mainz, Oldenburg, Ulm und Wuppertal)

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Ziel dieser Umfrage ist es, etwas über die Motivation, Zufriedenheit und Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für ältere Erwachsene an deutschen Universitäten zu erfahren, um in Zukunft solche Angebote an deutschen Universitäten und an den Universitäten in meinem Heimatland (Südkorea) weiter zu verbessern und auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besser eingehen zu können.

Ich bitte Sie, den Fragebogen in Ruhe durchzulesen und alle Fragen gewissenhaft und für sich selbst zu beantworten. Ihre persönliche Meinung, kritische Beurteilung und Vorschläge sind für die Planung des Weiterbildungsangebots eine wichtige Hilfe. Ihre Angaben und Daten werden selbstverständlich völlig anonym und streng vertraulich behandelt.

Ich bitte Sie herzlich, sich an der Erhebung zu beteiligen, damit Ihre Erfahrungen und Wünsche in die weitere Planung solcher Angebote an den deutschen Universitäten eingebracht werden können.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Mitarbeit. ☺

Ju, Hyun Jung (M.A.)

• Warum haben Sie sich derzeit für die wissenschaftlichen Weiterbildung entschieden?					
Bitte bewerten Sie die folgenden Gründe für die Teilnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung.	sehr wichtig			unwichtig	
	++	+	+/-	-	--
1. Ich möchte mein Allgemeinwissen erweitern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe Freude an wissenschaftlicher Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich möchte geistig aktiv bleiben und meine geistigen Fähigkeiten trainieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich suche nach einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich möchte meine Kenntnisse und Fähigkeiten für nachberufliche (ehrenamtliche) Aufgaben erweitern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Weiterbildung stellt für mich eine sinnvolle Tätigkeit im Pensionsalter dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich möchte die Möglichkeit der Weiterbildung auf Hochschulebene nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich möchte meinen Jugendtraum verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich suche Kontakt zu gleichgesinnten Älteren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich suche Kontakt zu jüngeren Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Welches sind Ihre Erwartungen bei der Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltung?
 Meine Erwartungen sind es,
☐ etwas Neues zu lernen und meinen Horizont zu erweitern. ☐ mich persönlich weiterzuentwickeln.
☐ Kenntnisse zu erwerben, die im Alltag helfen. ☐ berufliches Wissen zu erweitern.
☐ ein Zeugnis/Zertifikat zu erhalten. ☐ nette Leute kennen lernen.

12. In welchen Bereichen erwarten Sie einen Nutzen oder Gewinn durch die wissenschaftliche Weiterbildung?
☐ für mich persönlich ☐ für meine sozialen Beziehungen
☐ für ehrenamtliche Tätigkeiten ☐ für berufsbezogene Tätigkeiten
☐ Sonstige:

13. Welche Themen interessieren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung?
☐ Soziale Themen ☐ Politische Themen ☐ Zeitgeschichtliche Themen
☐ Philosophische Themen ☐ Kulturelle Themen ☐ Ökonomische Themen
☐ Pädagogische Themen ☐ Theologische Themen ☐ Literatur
☐ Naturwissenschaftliche Themen ☐ Wirtschaftswissenschaftliche Themen
☐ Problem nach der Pensionierung ☐ Ehrenamtliche Altenarbeit
☐ Sonstige:

Bitte geben Sie an, in welchen Maße die nachfolgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zutreffen.	trifft voll zu			trifft nicht zu	
	++	+	+/-	-	--
14. Die Veranstaltungen (z. B. Seminar, Vorlesung) waren gut strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Die Organisation (z. B. Seminardauer, Pausen, Zeiteinteilung) hat mir zugesagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Die Veranstaltungen verliefen nach einer klaren Gliederung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Die Inhalte der Veranstaltungen waren wirklich interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Die in den Veranstaltungen behandelten Inhalte waren zu schwierig für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Das Tempo der Stoffvermittlung war zu hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Dozenten/innen wirkten sehr engagiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Dozenten/innen haben es geschafft, mein Interesse am Thema zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Dozenten/innen konnten adäquat auf die Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer antworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Der Medieneinsatz (z. B. Folien, PowerPoint, Tafel) durch Dozenten/innen war abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Die eingesetzten Medien haben zum Verständnis der Inhalte beigetragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Es wurden hilfreiche Materialien (z. B. Literaturangaben, Skript) zur Vor- und Nachbereitung des Stoffs angeboten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Dozenten/innen gaben den Teilnehmer/innen die Möglichkeit, sich durch Fragen, Anregungen und Diskussion einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Dozenten/innen haben einen guten Kontakt zu den Teilnehmer(n)/innen aufgebaut und sich auf die Gruppe eingestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Welche Wünsche und Vorschläge haben Sie?

.....
.....
.....

46. Wie alt sind Sie?

- ☐ unter 40 ☐ 40 - 49 Jahre ☐ 50 - 59 Jahre
☐ 60 - 69 Jahre ☐ 70 – 79 Jahre ☐ 80 und älter

47. Welchem Geschlecht gehören Sie an?

- ☐ weiblich ☐ männlich

48. Welche Nationalität haben Sie?

- ☐ Deutsch
☐ Sonstige (Nationalität bitte nennen):

49. Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?

- ☐ kein Abschluss ☐ Volks-, Hauptschulabschluss
☐ Mittlere Reife, Realschule oder ähnlicher Abschluss
☐ Fachhochschulreife ☐ Abitur/allgemeine Hochschulreife
☐ anderer Schulabschluss:

50. Welches ist Ihr Berufsstand?

- ☐ Hausfrau ☐ noch berufstätig ☐ nicht mehr berufstätig (Ruhestand)
☐ teilzeitbeschäftigt ☐ arbeitslos
☐ Sonstige:

51. Sind Sie ehrenamtlich tätig?

- ☐ ja ☐ nein

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Mithilfe! ☺☺

Mit freundlichen Grüßen

Ju, Hyun Jung (M.A.)

E-Mail: worship2551@gmail.com

Humboldt – Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät IV

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Hochschulforschung

Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich

B Interviewleitfaden für explorative Experteninterviews an ausgewählten deutschen Universitäten

(Frankfurt am Main, Mainz, Oldenburg, Ulm und Wuppertal)

I. Gesprächseinstieg

• Kurze Vorstellung der Gesprächsteilnehmer

Guten Tag, sehr geehrte, sehr geehrter,

Bevor ich mit meinen eigentlichen Fragen anfangen möchte, möchte ich mich kurz vorstellen.

Mein Name ist Hyun Jung Ju. Ich gehöre zu einer Hochschulforschungsgruppe des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin. Ich schreibe meine Dissertation über Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene an deutschen Universitäten.

Mit den Interviews möchte ich etwas über die Weiterbildungsarbeit mit älteren Erwachsenen an deutschen Universitäten herausfinden. Mein Ziel ist es, in Zukunft an der Gestaltung solcher Angebote an den Universitäten in meinem Heimatland (Südkorea) weiter zu arbeiten und diese Angebote zu verbessern. Deswegen bin ich sehr gespannt auf Ihre Erfahrungen und Ihre Empfehlungen.

Wenn Sie einverstanden sind, würde ich gerne das Gespräch mit dem Tonband protokollieren, damit ich den genauen Gesprächsverlauf nachvollziehen kann. Natürlich werde ich das Tonbandprotokoll nach den geltenden Datenschutzgesetzen behandeln. Es werden also keinerlei personenbezogene Daten weitergegeben oder veröffentlicht. Die Aufzeichnung wird nach Abschluss meiner Arbeit gelöscht. Besteht Einverständnis mit einer Tonbandaufzeichnung?

Wenn Sie mit diesem Vorgehen einverstanden sind, würde ich gern mit der ersten Frage beginnen.

• Fragen zur Person

1. Wie lange sind Sie schon in der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene tätig?
2. Welche Funktion haben Sie gegenwärtig innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung?
(z. B. Dozent, strategisch/verantwortlich und operativ/ausführend)
3. Könnten Sie mir bitte Ihre Tätigkeit in der Weiterbildungsarbeit kurz näher beschreiben?

II. Weiterbildungssituation

Ich interessiere mich für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, die auf ältere Erwachsene an

deutschen Universitäten ausgerichtet sind und würde daher gerne etwas über die Weiterbildungssituation in Ihrer Universität erfahren.

• **Allgemeine Fragen zum wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot für Ältere an Ihrer Hochschule**

4. Welche Ziele verfolgen Sie bzw. Ihre Hochschule mit Ihrem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot?
5. Wie viel Teilnehmer/innen gibt es zurzeit im wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot an Ihrer Hochschule insgesamt?
(z. B. ☐ bis 100 ☐ 101 – 200 ☐ 200 – 300 ☐ über 300 usw.)
6. Wie viel Teilnehmer/innen beginnen pro Semester in Ihrem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot?
(z. B. ☐ bis 30 ☐ 31- 50 ☐ 51- 80 ☐ 81- 100 ☐ über 100)
7. Handelt es sich bei den Angeboten an Ihrer Hochschule für Ältere um
 - einen regulären Studiengang (mit Studienabschluss),
 - Zertifikatsprogramme,
 - Programme ohne Abschluss,
 - einzelne Kurse,
 - oder andere Formate?
8. Benötigen die Teilnehmer das Abitur oder können sie auch mit anderen Voraussetzungen zugelassen werden?
9. Wie hoch schätzen Sie die Zahl von Studienabbrechern in Ihrem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot pro Semester?
(z. B. ☐ bis 3 ☐ bis 5 ☐ bis 8 ☐ über 10)
10. Wie hoch ist die Anzahl der Absolventen bzw. der Teilnehmer/innen in Ihrem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot bisher?
(z. B. ☐ bis 100 ☐ bis 200 ☐ bis 300 ☐ bis 400 ☐ über 500)
11. Liegen Ihnen Informationen über nachberufliche (ehrenamtliche) Aktivitäten Ihrer Absolventen vor?
(z. B. ☐ nein ☐ Ja
wenn ja, wie oder was.....)

• **Wissenschaftliche Weiterbildungsthemen**

12. Was waren für Sie im Jahr 2013 die wichtigsten wissenschaftlichen

Weberbildungsthemen für diese Zielgruppe?

13. Welche Themen werden aus Ihrer Sicht in den kommenden Jahren besonders wichtig für Teilnehmer/innen des Weiterbildungsangebots Ihrer Hochschule in dieser Zielgruppe sein?
14. Wie schätzen Sie das ein: Wird die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten für Ältere an Ihrer Hochschule eher zunehmen oder in etwa gleichbleiben?
15. Beabsichtigt die Hochschule, die Angebote weiter auszubauen?

• **Bereich des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots**

16. In welchen Fachgebieten bietet Ihre Hochschule ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot für Ältere an?

(z. B. ☐ Wirtschaftswissenschaft ☐ Sozialwissenschaften

☐ Erziehungswissenschaften ☐ Politikwissenschaften ☐ Geschichte

☐ Philosophie ☐ Psychologie ☐ Theologie ☐ Naturwissenschaften

☐ Ingenieurwissenschaften ☐ Technik ☐ Informatik ☐ Medizin

☐ Pharmazie ☐ Sport ☐ Lehramt ☐ Geographie

☐ Kunst - und Musikwissenschaften ☐ Rechtswissenschaften

☐ Sprach- und Literaturwissenschaften ☐ Gesellschaftswissenschaften

☐ Sonstige:)

17. In welchen Bereichen wurden die Angebote stark oder nicht so stark nachgefragt?
18. In welchem dieser (siehe Frage 8) Bereiche sehen Sie noch Bedarf nach Weiterbildungsangeboten?

III. Gestaltung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten

Bitte erläutern Sie mir, wie Sie im Allgemeinen bei der Gestaltung von der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene in Ihrer Universität vorgehen?

• **Planung von Weiterbildungsmaßnahmen**

19. Welche Anforderungen sind Ihrer Meinung nach bei Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene besonders wichtig?
20. Welche Medien nutzen Sie, um Ihre Weiterbildungsangebote bekanntzumachen?
21. Welche Anreize müssten für die Fakultäten oder einzelne Hochschullehrer geschaffen werden, um weitere wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene an deutschen Universitäten einzurichten oder sich dort stärker zu engagieren?
(z. B. Verrechnung mit Lehrdeputat, finanzielle Unterstützung)

- **Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen**

22. Welche Weiterbildungsformen nutzen Sie bevorzugt in Ihrer Hochschule?
23. Wo liegen die Schwierigkeiten bei der Durchführung & Umsetzung von Weiterbildungsangeboten für ältere Erwachsene an Ihrer Hochschule?

- **Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen**

24. Wie sichern Sie die Qualität von Weiterbildung?
(z. B. Lernerfolgskontrolle, Feedbackgespräche nach Weiterbildungsmaßnahmen)

IV. Analyse von Faktoren

Im Folgenden möchte ich gerne auf einige Faktoren zu sprechen kommen, die Ihrer Erfahrung nach für den Erfolg wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene wichtig sind.

- **Organisation**

25. In welchen Formen sind Ihrer Kenntnis nach zurzeit die Zuständigkeiten für wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere an deutschen Universitäten organisiert?
(z. B. Zentrale Koordinierungsstelle, dezentrale Verantwortliche für Weiterbildung in der einzelnen Fakultäten/Fachbereichen/individuelle Hochschullehrer, als Teil der Verwaltung, als Ausgründungen, andere)
26. Finden Sie das Modell an Ihrer Universität effektiv – wie könnte es besser organisiert werden?

- **Qualitätssicherung**

27. Wie werden Ihre wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Ältere an Ihrer Hochschule evaluiert?
(z. B. durch die Akkreditierung/Reakkreditierung, durch Selbstevaluation, durch Fremdevaluation, Teilnehmerbefragungen)

- **Finanzierung**

28. Wie könnte ein Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Ältere finanziert werden?
(z. B. durch Teilnehmergebühren, durch Drittmittel, über Co-Finanzierung durch Teilnehmer, Haushalt)
29. Welche Finanzierungsformen für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Ältere bevorzugen Sie?

- **Realisierungsformen/Marketing**

30. Wie werden die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten genutzt?
31. Wie wird das Weiterbildungsangebot durch das Hochschulmarketing präsentiert?
(z. B. Qualifizierten Internetauftritt, Auftritte bei Fachmessen, Direktmarketing, u.a. Briefe und/oder Newsletter, Printmedien, Publikationen in Fachzeitschriften, Bücher und Broschüren, Konferenzen/Tagungen)

- **Innovative Ansätze**

32. Was hat sich rückblickend in den letzten 10 bis 15 Jahren in der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an Ihrer Universität verändert?

- **Entwicklungsperspektiven**

33. Welche Trends sehen Sie für die wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene in den kommenden Jahren?

- **Empfehlungen**

34. Welche Empfehlungen haben Sie für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an deutschen Universitäten im Allgemeinen?

V. Gesprächsabschlussfragen/Resümee

35. Wenn Sie ein Fazit zum Thema wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene ziehen sollten, welche Kritik oder welche Hoffnungen und Wünsche haben Sie?
 - Wir sind nun am Ende des Interviews angelangt.
36. Gibt es etwas, was wichtig ist und ich nicht gefragt oder bedacht habe und Sie ergänzen möchten?

Ich bedanke mich herzlich bei Ihnen!

C Interviewleitfaden für exploratives Einzelinterview an ausgewählten deutschen Universitäten

(Oldenburg, Ulm und Wuppertal)

I. Gesprächseinstieg

• Kurze Vorstellung der Gesprächsteilnehmer

Guten Tag, Frau....., Herr,

Bevor ich anfangen möchte, möchte ich mich kurz vorstellen.

Mein Name ist Hyun Jung Ju. Ich gehöre zu einer Hochschulforschungsgruppe des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Ich schreibe meine Dissertation über Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene an deutschen Universitäten.

Mit den Interviews möchte ich etwas über die Ergebnisse der Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Studierende herausfinden, was sich bei Ihnen und in Ihrem Leben durch die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung verändert hat und, was es für Sie und Ihr Leben bedeutet.

Wenn Sie einverstanden sind, würde ich gerne das Gespräch mit der Videoaufzeichnung protokollieren, damit ich den genauen Gesprächsverlauf nachvollziehen kann. Natürlich werde ich das Videoprotokoll nach den geltenden Datenschutzgesetzen behandeln. Es werden also keinerlei personenbezogene Daten weitergegeben oder veröffentlicht. Die Aufzeichnung wird nach Abschluss meiner Arbeit gelöscht. Besteht Einverständnis mit einer Videoaufzeichnung?

Wenn Sie mit diesem Vorgehen einverstanden sind, würde ich gern mit der ersten Frage beginnen.

II. Wirkung auf der sachlichen Ebene

Ich würde jetzt gerne etwas über Ihre Erfahrung mit der Auswirkung Ihres Studiums auf der sachlichen Ebene erfahren.

• Wissenserwerb

1. Was haben Sie im Studium gelernt?
2. Wie hat sich durch das Studium ihr Blick für verschiedene Themen geweitet?

• Anwendung des erworbenen Wissens

3. Können Sie den dort vermittelten Inhalt auch für Arbeit und Alltag nutzen?

III. Wirkung auf der persönlichen Ebene

Ich interessiere mich sehr für Ihre persönliche Weiterentwicklung und Ihre Lebensgestaltung. Vor allem soll es um die Informationsverarbeitung gehen, und wie Sie Ihre erworbenen Informationen anwenden.

- **(Wieder-)Entdecken der Lernfähigkeit**

4. Konnten Sie durch das Studium eine Verbesserung Ihrer Lernfähigkeit beobachten?

- **Entwicklung neuer Interessen**

5. Haben Sie durch das Studium auch neue Interessen entwickeln können?

- **Sinnvolle Gestaltung der nachberuflichen/nachfamilialen Lebensphase**

6. Wenn Sie das Studium mit den anderen Tätigkeiten/Aktivitäten (z. B. wenn Sie Seminar hätten oder ein Theater besuchen) vergleichen, welchen Stellenwert nimmt das denn in dem Rahmen ein?
7. Gibt es sonst noch was, das Sie an dem Studium besonders reizt?

- **Sinnfindung im Alter**

8. Inwieweit konnten eigene Wünsche und Zielvorstellungen im Laufe des Lebens verwirklicht werden, welche Umstände, Entwicklungen und Ereignisse stand dem einmal entworfenen Lebensplan entgegen?
9. Welche Wertigkeit früher gesetzter Ziele haben Sie heute, welche mussten Sie aufgeben, welche offengebliebenen Wünsche sind noch realisierbar, welche neuen Ziele sollen erreicht werden?

- **Förderung des Selbstbewusstseins**

10. Inwiefern hat Ihre Selbstsicherheit Ihr Studium beeinflusst?

IV. Wirkung auf der sozialen Ebene

Bitte erläutern Sie mir, wie sich das Studium über den unmittelbaren Teilnehmerkreis hinaus in das soziale und gesellschaftliche Umfeld der Studierenden auswirkt?

- **Befriedigung des Kommunikationsbedürfnisses**

11. Haben Sie denn die Gelegenheit, mit anderen nochmal über die Inhalte der gemeinsam besuchten Vorlesungen, was Sie hier hören, zu sprechen?

- **Kontakte älterer Studierender untereinander**

12. Haben sich für Sie viele neue Kontakte ergeben durch das Studium?
13. Erstreckt sich der Kontakt dann nur auf den Universitätsbesuch, oder haben Sie darüber

hinaus auch private?

14. Wie wichtig sind Ihnen Ihre Kontakte?

• **Intergenerationelle Kontakte**

15. Haben sich neben den Kontakten der älteren Studierenden untereinander auch private Beziehungen zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Generationen im Studium ergeben?

16. Haben Sie viel Kontakt zu den jüngeren Studierenden?

17. Findet ein Austausch zwischen Ihnen und jüngeren Studierenden nach den Veranstaltungen statt?

• **Auswirkungen des intergenerationellen Lernens im Studium**

18. Hat das Zusammensein mit den jüngeren Studierenden eine besondere Bedeutung für Sie im Studium oder könnten Sie sich genauso gut vorstellen, dasselbe im Kreis Gleichaltriger zu hören?

19. Haben Sie dadurch von der Lebenssituation der Jüngeren mehr mitbekommen?

• **Veränderung sozialer Beziehungen und des Umgangs mit anderen Menschen**

20. Können Sie durch die Studienteilnahme vieles besser wahrnehmen, besser ausdrücken, verstandesmäßig besser erfassen? Wirkt sich das Studium auf ein verändertes Handeln aus?

• **Stärkung sozialer Teilhabe**

21. Wie ist wichtig es Ihnen, im Alter am sozialen Geschehen teilhaben zu können?

22. Fühlen Sie sich durch die Studienteilnehmer sozial integriert?

23. Können Sie sich durch den Kontakt mit jungen Menschen in der Universität mit deren Denk- und Lebensweisen vertraut machen?

• **Anerkennung seitens der sozialen Umwelt**

24. Was sagen Ihre Bekannten, Ihre Familie und Ihre Freunde zu Ihrem Studium?

• **Wirkung des Studiums älterer Erwachsener auf ihr soziales Umfeld**

25. Profitieren andere davon, daß Sie hier studieren?

26. Können Sie das, was Sie da lernen, auch zum Beispiel im Gespräch mit ihren Kindern weitergeben?

V. Abschlussfragen

• **Zur Bildungswirksamkeit eines Studiums im Alter**

27. Nutzen Sie es für bestimmte ehrenamtliche Tätigkeiten, von denen die meisten allerdings als Grundlage zur Orientierung für Ihr Leben dienen?

• **Wir sind nun am Ende des Interviews angelangt.**

28. Gibt es etwas, was wichtig ist und ich nicht gefragt oder bedacht habe und Sie ergänzen möchten?

• **Zum Schluss bitte ich Sie um einige persönliche Angaben.**

29. Name:

30. Alter:

31. Geschlecht:

32. Nationalität:

33. Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?

34. Welches ist ihr Berufsstand?

35. Sind Sie ehrenamtlich tätig?

36. Wie wurden Sie auf die wissenschaftliche Weiterbildung aufmerksam?

37. Was macht für Sie den besonderen Reiz des Studiums aus?

Ich bedanke mich herzlich bei Ihnen!

D Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen

	Universität											
	Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Die Veranstaltungen (z. B. Seminar, Vorlesung) waren gut strukturiert.	1,78	130	1,52	23	1,79	19	1,54	80	2,03	34	1,72	286
Die Organisation (z. B. Seminardauer, Pausen, Zeiteinteilung) hat mir zugesagt.	1,75	130	1,48	23	1,84	19	1,50	80	1,97	34	1,69	286
Die Veranstaltungen verliefen nach einer klaren Gliederung.	1,84	129	1,57	23	1,78	18	1,62	80	1,89	35	1,76	285

Tabelle 51: Struktur und Ablauf
(eigene Darstellung)

	Universität											
	Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Die Inhalte der Veranstaltungen waren wirklich interessant.	1,62	128	1,39	23	1,61	18	1,44	80	1,71	34	1,56	283
Die in der Veranstaltungen behandelten Inhalte waren zu schwierig für mich.	4,10	130	4,29	21	4,17	18	4,64	77	3,80	35	4,23	281
Das Tempo der Stoffvermittlung war zu hoch.	4,18	130	4,24	21	3,83	18	4,38	77	3,63	35	4,15	281

Tabelle 52: Inhalt und Angemessenheit des Niveaus
(eigene Darstellung)

	Universität											
	Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Dozenten/innen wirkten sehr engagiert.	1,62	128	1,41	22	1,79	19	1,45	78	2,06	35	1,62	282
Dozenten/innen haben es geschafft, mein Interesse am Thema zu fördern.	1,63	130	1,48	23	1,74	19	1,64	78	1,94	35	1,67	285
Dozenten/innen konnten adäquat auf die Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer antworten.	1,68	131	1,50	22	1,63	19	1,54	80	1,94	36	1,66	288

Tabelle 53: Engagement und Fachkompetenz von Dozenteninnen (eigene Darstellung)

	Universität											
	Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Der Medieneinsatz (z. B. Folien, PowerPoint, Tafel) durch Dozenten/innen war abwechslungsreich.	2,52	130	1,74	23	2,33	18	1,75	80	2,39	36	2,21	287
Die eingesetzten Medien haben zum Verständnis der Inhalte beigetragen.	2,18	130	1,65	23	2,11	18	1,67	80	2,19	36	2,00	287
Es wurden hilfreiche Materialien (z. B. Literaturangaben, Skript) zur Vor- und Nachbereitung des Stoffs angeboten.	1,76	131	1,95	21	1,95	19	2,68	77	2,22	36	2,09	284

Tabelle 54: Medieneinsatz und Materialien (eigene Darstellung)

	Universität											
	Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Dozenten/innen gaben den Teilnehmer/innen die Möglichkeit, sich durch Fragen, Anregungen und Diskussion einzubringen.	1,70	131	1,61	23	1,42	19	1,70	80	2,17	35	1,73	288
Dozenten/innen haben einen guten Kontakt zu den Teilnehmer(n)/innen aufgebaut und sich auf die Gruppe eingestellt.	1,86	130	1,57	23	1,89	19	1,61	77	2,92	36	1,91	285
Ich habe in den Seminarsitzungen motiviert mitgearbeitet.	2,04	127	2,00	23	1,78	18	1,94	78	1,92	36	1,98	282

Tabelle 55: Interaktion und Mitarbeit
(eigene Darstellung)

	Universität											
	Frankfurt am Main		Mainz		Oldenburg		Ulm		Wuppertal		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Der Hörsaal war groß genug für alle Teilnehmer/innen.	2,00	129	1,83	23	1,89	19	2,09	77	1,81	36	1,98	284
Der Hörsaal hatte eine angenehme Atmosphäre (z. B. Licht, Temperatur, Belüftung, Akustik).	3,18	129	2,04	23	2,74	19	2,21	78	2,25	36	2,67	285
Die Veranstaltungen fanden zu einem Termin statt, an dem ich mich gut konzentrieren konnte.	1,99	130	1,91	23	1,95	19	1,65	80	2,03	36	1,89	288
Meine Erwartungen an die Veranstaltungen haben sich erfüllt.	1,75	131	1,48	23	1,63	19	1,48	79	1,92	36	1,67	288

Tabelle 56: Rahmenbedingungen und Gesamtzufriedenheit
(eigene Darstellung)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich von ganzem Herzen bedanken bei allen, die mich während meiner gesamten Promotionsphase begleitet, unterstützt und ermutigt haben.

Bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Andrä Wolter bedanke ich mich besonders für seine wissenschaftliche, fachspezifische und warmherzliche Betreuung und Förderung dieser Arbeit. Durch seine konstruktiven und hilfreichen Anregungen und Empfehlung konnte ich nicht nur eine Untersuchung an deutschen Hochschulen durchführen, sondern auch diese Dissertation vollenden.

Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Steffi Robak für die Übernahme des Zweitgutachtens und ihre wertvollen Hinweise.

Ein herzlicher Dank geht weiterhin an Frau Dr. Christiane Brokmann-Nooren, Frau Christine Schrettenbrunner, Herrn Erwin Hutterer, Frau Kathrin Hanik und Frau Silvia Dobo-Cruz, die mir die vielseitige Unterstützung und die Möglichkeit gegeben haben, die Teilnehmerumfrage und die Interviews unter ihrer Leitung durchzuführen und sich für die Experteninterviews zur Verfügung gestellt haben.

Ein großer Dank gilt zudem den Interviewten, insbesondere Frau Dr. Barbara Heinzer, Herrn Engelmann Hubertus und Herrn Helge Thormann, für ihre interessanten Erzählungen ihrer Studienerfahrungen.

Ich bedanke mich auch bei allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Mein Dank gilt ihrer Mitwirkung an der Untersuchung, ihren wertvollen Beiträgen und Antworten auf meine Fragen.

Bedanken möchte ich mich auch bei Pastor Yoo-Su Kim und allen Mitgliedern der Wolgwang Gemeinde in Südkorea, die mich während des gesamten Studiums in Deutschland sowohl finanziell als auch geistlich unterstützt haben.

Ebenso Pastor Myoung-Ho Sin und Dr. Zizung Yoon danke ich sehr für die wissenschaftliche und freundliche Unterstützung bei der Überarbeitung der Dissertation.

Ein ganz großer Dank geht an meine Eltern und die ganze Familie, die mich in allen Lebenslagen liebevoll unterstützt und auf ihre Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Meine wahrhafte Dankbarkeit gilt meinem Lebenspartner Pastor Jong-Beom Lee für seine Gebete und liebevolle Unterstützung sowie meinem geliebten Sohn Noah Lee für seine Anwesenheit in dieser Zeit.

Schließlich möchte ich mich bei Gott herzlich bedanken für die lange Unterstützung und tägliche Hilfe, da ohne seine Hilfe diese Dissertation nicht möglich gewesen wäre.